



**João Cristiano  
Rodrigues Cunha**

**Da abordagem *Orff-Schulwerk* ao desenvolvimento  
do 'Eu Musical': *Flow* em processos de  
Ensino/Aprendizagem em Educação Musical.**



**João Cristiano  
Rodrigues Cunha**

**Da abordagem *Orff-Schulwerk* ao desenvolvimento  
do ‘Eu Musical’: *Flow* em processos de  
Ensino/Aprendizagem de Educação Musical.**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e co-orientação da Professora Verena Maschat, Professora de Cátedra do Orff-Institut - Institut für Musik- und Tanzpädagogik da Mozarteum Universität de Salzburgo.

Dedicatória

Faustino, Lídia, Isabel, Maurício e Vanessa: a vós.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Vitor José Babau Torres**  
professor catedrático da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Graça Parente Figueiredo da Mota**  
professora coordenadora aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Daniela da Costa Coimbra**  
professora adjunta da Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Carvalho Aires Pereira**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Jorge Manuel Mansilha Castro Ribeiro**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

À minha família, pelo amor.

À Professora Doutora Sara Carvalho e à Professora Verena Maschat, pela extensão do seu conhecimento apenas poder equiparar-se à inacreditável vontade em partilhá-lo.

A ti, por seres e estares sempre.

À Ângela Vale, pela incondicional amizade, apoio e disponibilidade.

A todos aqueles que, no decurso da minha caminhada, me ajudaram a perceber que, tal como a excelência, a amizade não se sonha nem se deseja. Exerce-se!

Aos meu alunos, por crescermos a cada dia...

À Ana Veloso, pela recetividade.

Ao INET-MD, pelo apoio.

## palavras-chave

Abordagem *Orff-Schulwerk*; *Flow Theory*; ‘Experiências ótimas/estados de Fluxo’; Educação Musical; ‘Eu Musical’.

## resumo

O presente trabalho visa discutir a relação entre a abordagem *Orff-Schulwerk* e o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ em contexto de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico genérico português. Na tentativa de verificar, analisar e tentar compreender esta relação, o processo empírico fundamentou-se na *Flow Theory*, desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi.

O enquadramento teórico conduziu à elaboração do ‘Modelo Multidimensional de Eu Musical’ (‘MoMEuM’), o qual, partindo da abordagem *Orff-Schulwerk*, procurou bases epistemológicas na *Flow Theory*, nas vertentes Cultural, Social e Positiva da Psicologia, bem como no *Embodiment*.

A componente empírica do estudo teve como base metodológica a investigação-ação. Nesse sentido, o professor-investigador acompanhou, de forma longitudinal, o percurso de 50 alunos no referido contexto e procurou verificar, através do *FIMA - Flow Indicators in Musical Activity*, a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em atividades/estratégias pedagógico-musicais baseadas na abordagem *Orff-Schulwerk* e, por conseguinte, no desenvolvimento do ‘Eu Musical’.

A análise e interpretação de dados sugere que a abordagem *Orff-Schulwerk* promove a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e, no quadro do presente estudo, impulsiona o desenvolvimento do ‘Eu Musical’.

**keywords**

*Orff-Schulwerk* approach; *Flow Theory*; 'Optimal experiences/flow states'; Music Education; 'Musical Self'.

**abstract**

The present work aims to establish a relation between the *Orff-Schulwerk* approach and the development of the 'Eu Musical'\* in the context of Musical Education taught at the second level of basic teaching (5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade of Portuguese Basic Education).

In order to verify, analyze and understand this relation, an empirical method was used based on the *Flow Theory*, extensively studied and discussed by Mihaly Csikszentmihalyi.

The theoretical background direct us to the proposal of a multidimensional model ('Modelo Multidimensional de Eu Musical' - MoMEuM'), that starting from the *Orff-Schulwerk* approach, try to put together the epistemological foundations of the *Flow Theory*, adding Cultural, Social e Positive aspects of Psychology, complemented by aspects of the *Embodiment*.

The Empirical component of this study has a methodological support based on a direct process oriented by research-action. To fulfill these objectives, the professor/researcher followed and interact directly, in a longitudinal way, on the activities of 50 students on this topics. *FIMA - Flow Indicators in Musical Activity* and *AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity* were used to attest the testimony (feeling) of 'optimal experiences/flow states' in musical activities/strategies based on the *Orff-Schulwerk* approach, with strong implications on the development of the 'Eu Musical' ('MoMEuM').

The analysis and interpretation of the data collected suggests that the *Orff-Schulwerk* approach promotes 'optimal experiences/flow states' and, in the frame of the present study ('MoMEuM'), enhances the development of the 'Eu Musical'.

\* The concept 'Eu Musical' (translated as 'Musical Self') is defined, in this work, on the basis of the theoretical-epistemological framework of the multidimensional model proposed ('Modelo Multidimensional de Eu Musical' - MoMEuM').

“Todas as minhas ideias sobre Educação Musical Elementar não são novas. Apenas adaptei ao nosso tempo conceitos pré-existentes, dando-lhes uma nova vida. Portanto, não me sinto criador de algo novo mas, tal como um corredor de estafeta, portador de um tesouro antigo. Deve ser esse o papel dos meus continuadores porque quando a ideia continua viva, não acaba com a vida; e - continuar vivo - significa evoluir com o tempo e através dos tempos. O elementar significa sempre um novo começo. Tudo o que é moderno se torna antigo com o correr dos anos; o elementar não tem tempo e existe em toda a Terra. Aí residem o entusiasmo e a esperança. Fiz o meu trabalho agora compete-vos fazerem o vosso.”

(Carl Orff *in* Orff-Schulwerk: Past and Future – Discurso proferido na abertura do Orff-Institut de Salzburgo, 25 de Outubro de 1963).

## ÍNDICE GERAL / SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
------------------	----

### CAPÍTULO I - ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK*

1. Pedagogia Musical na segunda metade do século XX: Da experiência ao conhecimento .....	21
2. <i>Orff-Schulwerk</i> : Princípios pedagógicos .....	26
2.1. Ritmo, voz e expressão rítmico-linguística .....	31
2.2. Corpo, movimento e dança .....	35
2.3. “Música Elementar” .....	38
2.4. Organização e sequência didática da obra impressa .....	42
2.5. <i>Orff Instrumentarium</i> .....	43
2.6. Componente social e “terapêutica” .....	46

### CAPÍTULO II - *FLOW THEORY*

1. Questões conceituais, terminológicas e pressupostos teóricos .....	51
2. <i>Flow</i> em Música/Educação Musical .....	61

### CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS DE TEORIZAÇÃO

Contributos da consciência, do conceito de ‘Eu’, da Emoção, da Psicologia e do *Embodiment*

1. De Consciência .....	67
2. De conceito de ‘Eu’ .....	71
3. De Emoção .....	82
4. De <i>Embodiment</i> .....	97

## **CAPÍTULO IV - ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK, FLOW THEORY E MODELO MULTIDIMENSIONAL DE 'EU MUSICAL' - TEORIZAÇÃO**

1. Abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> e <i>Flow Theory</i> .....	104
2. 'Modelo Multidimensional de Eu Musical - MoMEuM' .....	111
3. Reflexões (do professor-investigador) .....	117

## **CAPÍTULO V - MARCO EMPÍRICO/METODOLOGIA**

1. Opção metodológica .....	119
1.1. Sobre investigação-ação .....	122
1.2. Sobre estudo de caso .....	126
2. Objetivos .....	129
3. Participantes .....	131
4. Instrumentos/técnicas .....	132
5. Procedimento .....	135

## **CAPÍTULO VI - ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

1. Análise de dados preliminares (Estudo Piloto) .....	140
2. Análise de dados globais (Estudo Global) .....	145
2.1. Indicador afetivo ( <i>AFIMA</i> ) .....	146
2.2. Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos ( <i>AFIMA</i> ) .....	164
2.3. Análise de estudo(s) de caso: (re)validação ( <i>AFIMA</i> ) .....	178
3. Análise de conhecimentos adquiridos/competências desenvolvidas ("Prova Global Interna 2.º Ciclo do Ensino Básico") .....	186
3.1. Reflexões (dos alunos) .....	188
4. Análise de resultados de validação internacional ( <i>AFIMA</i> ) .....	190
4.1. Indicador afetivo ( <i>AFIMA</i> ) .....	192
4.2. Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos ( <i>AFIMA</i> ) .....	194

## **CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES**

1. Modelo Multidimensional de 'Eu Musical' ('MoMEuM'): Contributo para o entendimento do 'Eu Musical' em contexto 'Orffiano' de Educação Musical ..	198
2. Abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> e vivência de experiências ótimas/estados de fluxo em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico) .....	199
3. Da abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> ao desenvolvimento do 'Eu Musical' ('MoMEuM') .....	201
4. Perspetivas futuras .....	205

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	207
---------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	231
---------------------	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: “Possível definição esquemática da OS” .....	31
Figura 2: “ <i>Flow Theory Schematic Representation</i> ” .....	55
Figura 3: ‘Modelo de Teorização OS-FT’ .....	106
Figura 4: ‘MoMEuM - Modelo Multidimensional de Eu Musical’ .....	112
Figura 5: “ <i>Action Research Spiral</i> ” .....	124



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: 'Técnicas/Instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados' .....	134
Tabela 2: 'Indicadores de Procura de Desafios   <i>Challenge Seeking Indicators</i> ' .....	141
Tabela 3: 'Indicadores de Monitorização de Desafios   <i>Challenge Monitoring Indicators</i> ' .....	142
Tabela 4: 'Indicadores de Contexto Social'   <i>Social Context Indicators</i> .....	143
Tabela 5: Resultados estatísticos do 'indicador afetivo' (a) na categoria de aulas (1) 'geral' .....	146
Tabela 6: Resultados estatísticos do 'indicador afetivo' (a) na categoria de aulas (2) 'música e movimento' .....	150
Tabela 7: Resultados estatísticos do 'indicador afetivo' (a) na categoria de aulas (2) 'laboratórios de música' .....	153
Tabela 8: Resultados estatísticos globais do 'indicador afetivo' (a) - somatório das categorias (1) 'geral', (2) 'música e movimento' e (3) 'laboratórios de música' .....	159
Tabela 9: Resultados comparativos de aplicação/replicação do <i>AFIMA</i> na categoria (1) 'geral' .....	180
Tabela 10: Resultados comparativos de aplicação/replicação do <i>AFIMA</i> na categoria (2) 'música e movimento' .....	182
Tabela 11: Resultados comparativos de aplicação/replicação do <i>AFIMA</i> na categoria (3) 'laboratório de música' .....	183

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (1) ‘geral’ .....	149
Gráfico 2: Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (2) ‘música e movimento’ .....	152
Gráfico 3: Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (3) ‘laboratório de música’ .....	157
Gráfico 4: Resultados estatísticos globais do ‘indicador afetivo’ (a) - somatório das categorias (1) ‘geral’, (2) ‘música e movimento’ e (3) ‘laboratórios de música’ .....	161
Gráfico 5: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) na categoria de aulas (1) ‘geral’ .....	165
Gráfico 6: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) na categoria de aulas (2) ‘música e movimento’ .....	167
Gráfico 7: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) na categoria de aulas (3) ‘laboratórios de música’ .....	170
Gráfico 8: Resultados globais do ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) nas categorias (1) ‘geral’, (2) ‘música e movimento’ e (3) ‘laboratórios de música’ .....	174
Gráfico 9: Resultados percentuais obtidos na ‘Prova Escrita de Avaliação Global’ .....	187
Gráfico 10: Resultados estatísticos ‘Grupo Internacional’ no ‘indicador afetivo’ (a) .....	192
Gráfico 11: Resultados estatísticos - ‘Grupo Portugal’ no ‘indicador afetivo’ (a) .....	193
Gráfico 12: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ no ‘Grupo Internacional’ .....	194
Gráfico 13: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ no ‘Grupo Portugal’ .....	195

## **ANEXOS**

### **(Suporte físico)**

Anexo 1: *FIMA - Flow Indicators in Musical Activity*

Anexo 2: Exemplos de Indicadores de fluxo em crianças

Anexo 3: *AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity*

Anexo 4: Planificação da ação

Anexo 4.1. Planificação anual (exemplo)

Anexo 4.2. Planificação Trimestral (exemplo)

Anexo 4.3. Planificação Diária (exemplo)

Anexo 5: Descrição das atividades/estratégias implementadas no decurso da ação

Anexo 6: “*FIMA Coding Scheme of Data Analysis*”

Anexo 7: Prova Escrita de Avaliação Global - 2.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 8: ‘Grelha de correção - Prova Escrita de Avaliação Global’

Anexo 9: ‘*Self-report* de auto-avaliação de final de 2.º Ciclo’

Anexo 10: ‘*AFIMA* - Versão em língua inglesa da adaptação portuguesa’

### **(Suporte digital)**

Anexo 11: ‘Sobre *Orff-Schulwerk*’

11.1. ‘Carl Orff: Compositor e pedagogo - Aspectos biográficos’

11.2. ‘Fundação da *Günther-Schule*: Envolvência de Dorothee Günther e Gunild Keetman’

11.3. Reavivar práticas... Revigorar ideias: Fundação do Orff-Institut de Salzburgo’

11.4. ‘*Orff-Schulwerk* no mundo - Da partilha ao crescimento’

11.5. ‘*Orff-Schulwerk* em Portugal’

Anexo 12: Peça ilustrativa da musicalidade presente no “Elementar” da OS

Anexo 13: Estrutura organizacional da *Orff-Schulwerk* - (Obra impressa)

Anexo 14: *Kaffern-Klavier* e Instrumental Orff

Anexo 15: Lista de personalidades ligadas ao desenvolvimento e difusão mundial da abordagem *Orff-Schulwerk*

Anexo 16: Países de implementação / adaptação e/ou existência de associações de *Orff-Schulwerk*

Anexo 17: Maria Madalena de Azeredo Perdigão – Aspectos biográficos

Anexo 18: Maria de Lourdes Martins – Aspectos biográficos

Anexo 19: Maria Graziela Lindley Cintra Gomes – Aspectos biográficos

Anexo 20: Associação *Wuytack* de Pedagogia Musical e Instituto Orff do Porto

Anexo 21: Versão Portuguesa da *Orff-Schulwerk*

Anexo 22: *AFIMA* (aplicação e reaplicação)

Anexo 23: “Metas de Aprendizagem - 2.º Ciclo - Educação Musical”

Anexo 24: “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais: Música*”

Anexo 25: Planificação global (ação)

Anexo 26: Aulas filmadas (estudo piloto - *FIMA*)

Anexo 27: Aulas filmadas (revalidação *AFIMA*)

## INTRODUÇÃO

Num momento em que a evolução científica, tecnológica e artística ocorre a um ritmo inédito na história da humanidade, a Educação não permanece à margem de todas estas galopantes transformações e incorpora alguns dos mais relevantes desenvolvimentos no campo do conhecimento, da cultura e da arte. Não obstante tal realidade ser transversal à Educação Musical, o presente trabalho integra uma das mais significativas conquistas do pensamento pedagógico-musical do século XX - entender o educando como núcleo vivo e ativo do processo de ensino/aprendizagem e reconhecer a superioridade espiritual e humanista da Educação Musical (Gainza, 2003) -.

Numa dialética contínua ‘reflexão-ação-reflexão’, o impulso inicial do estudo teve na sua base a procura de respostas a questões elementares inerentes à prática pedagógica em Educação Musical: Onde estamos? Como estamos? O que fazemos? Porque fazemos? Para que fazemos? Neste contexto de constantes interrogações, a procura de melhorias das práticas pedagógicas do professor-investigador e, por conseguinte, do processo de ensino/aprendizagem podem considerar-se como força motriz do projeto de investigação, que, desenvolvido no decurso dos últimos quatro anos, culmina no presente documento.

Da formação científico-pedagógica em *Orff-Schulwerk* adquirida pelo professor-investigador e do estudo de um alargado corpo teórico alusivo à Música e à Educação Musical, surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos relativos aos processos através dos quais crianças e jovens se desenvolvem musicalmente (‘Eu Musical’), quando, em contexto de Educação Musical, são expostos às diversas vertentes de expressão, exploração e criação artístico-musical (Música, Linguagem, Movimento/Dança) que a abordagem *Orff-Schulwerk* comporta.

Tendo presente que outras correntes / abordagens / metodologias pedagógico-musicais potenciam a aprendizagem e propiciam a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Addessi & Pachet, 2007; Araújo & Andrade, 2009; Araújo & Pickler, 2008; Custodero, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005; Custodero & Stamou, 2006; MacDonald et al., 2006; O’Neill, 1999; O’Neill & McPherson, 2002; Reeve, 2006), é imperterível salientar que o presente trabalho não pretende estabelecer qualquer tipo de comparação entre correntes,

abordagens e/ou metodologias de ensino/aprendizagem musical, sendo o seu foco central de interesse a abordagem *Orff-Schulwerk*. Assim, assumindo-se como investigação-ação apresenta como hipótese o pressuposto de que, em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico português), atividades pedagógico-musicais baseadas na abordagem *Orff-Schulwerk* potenciam a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, que, no quadro da *Flow Theory* (Csikszentmihalyi, 1975; 1990; 1997; 2002), compreendem processos cognitivos, emocionais, sociais e culturais que, numa interação permanente, contribuem para o crescimento holístico do ser humano e, no quadro epistemológico estabelecido, da sua aprendizagem e desenvolvimento musical (‘Eu Musical’). De forma concisa, o objetivo geral da investigação tem que ver com a verificação e análise da relevância que a abordagem *Orff-Schulwerk* assume na construção e desenvolvimento do ‘Eu Musical’ em contexto de Educação Musical. Assumindo maior especificidade, são objetivos do estudo: (a) Ampliar e difundir conhecimentos relativos à abordagem *Orff-Schulwerk*, sua génese, história, pressupostos filosóficos, difusão e valorização mundiais, enquanto abordagem de desenvolvimento holístico do ser humano em contexto de Educação Musical; (b) Estudar o conceito de *Flow* em contexto de Educação Musical baseado na abordagem *Orff-Schulwerk*; (c) Contribuir para a definição e entendimento do ‘Eu Musical’, através da conceção de um modelo de teorização multidimensional (‘MoMEuM’) e (d) Reconhecer as potencialidades da abordagem *Orff-Schulwerk* na construção de conhecimento e no consequente desenvolvimento musical (‘Eu Musical’ fundamentado no ‘MoMEuM’) de alunos de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico Genérico).

Desenvolvida em contexto de Educação Musical de uma escola pública de Ensino Básico Genérico, em meio urbano do interior norte de Portugal, a investigação-ação envolveu duas turmas do 2.º Ciclo (5.º e 6.º ano, respetivamente), naquele que continua a ser, no quadro do Ensino Básico atual, o único período de obrigatoriedade da Educação Musical na vida escolar da população portuguesa.

Enquadrado epistemologicamente na *Flow Theory* - desenvolvida no seio da Psicologia Positiva por Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1997, 2002) -, o estudo partiu do princípio defendido pelo autor de que as ‘experiências ótimas/estados de

fluxos' se apresentam como fatores otimizadores da aprendizagem e envolvem processos nos quais as emoções/estados afetivos assumem capital importância. De forma correlacionada, deve destacar-se que, na qualidade de fundador da abordagem *Orff-Schulwerk*, Carl Orff salientou ser na idade escolar que a imaginação e as oportunidades para o desenvolvimento emocional devem ser estimuladas, dado tudo o que uma criança desta idade vivencia, tudo o que nela seja estimulado e cultivado é fator determinante para o resto da sua vida (Orff, 1978). Particularizando à ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' em contexto de Educação Musical, as técnicas e instrumentos metodológicos utilizados alicerçaram-se no trabalho desenvolvido por Custodero (1998, 1999, 2002a, 2003, 2005), face ao seu pioneirismo na aplicação da *Flow Theory* ao contexto de Educação Musical.

Em termos organizacionais, o presente documento apresenta-se dividido em sete Capítulos. Nos Capítulos I, II e III são abordadas, de forma fundamentada e reflexiva, questões relativas ao enquadramento teórico-epistemológico de todo o estudo. Assim, o Capítulo I versa sobre considerações histórico-filosóficas e princípios pedagógicos basilares relativos à abordagem *Orff-Schulwerk*. No decurso do Capítulo II são focadas questões conceituais, terminológicas e pressupostos teóricos relativos à *Flow Theory*, em geral, e ao conceito de *Flow* em Música/Educação Musical, em particular.

Recorrendo a contributos da Pedagogia, da Psicologia Positiva, da Psicologia Cultural e, complementarmente, das Ciências Cognitivas face à relevância atribuída às emoções/estados afetivos nos processos cognitivos, o Capítulo III procura enquadrar os conceitos de consciência, de 'Eu', de emoção e de *Embodiment*, no sentido de fundamentar a conceção do 'Eu Musical'.

Consubstanciando o quadro teórico-epistemológico da investigação, o Capítulo IV compreende o desenvolvimento de uma teorização que, num primeiro momento, foca relações entre a abordagem *Orff-Schulwerk* e a *Flow Theory*, com o intuito em contribuir para o entendimento do conceito de *Flow* em Educação Musical baseada na abordagem *Orff-Schulwerk*. O segundo momento deste Capítulo procura convocar e correlacionar todo o enquadramento teórico-epistemológico desenvolvido, culminando na conceção fundamentada do modelo teórico de 'Eu

Musical’ (‘MoMEuM - Modelo Multidimensional de Eu Musical’).

O quinto Capítulo apresenta o ‘Marco Empírico/Metodologia’, no qual são focados aspectos respeitantes à opção metodológica (método, participantes, instrumentos, técnicas e procedimentos), bem como aos objetivos (geral e específicos) da investigação. Sucedem-se a análise, interpretação e discussão de resultados (Capítulo VI), os quais providenciam as conclusões e perspectivas futuras apresentadas no Capítulo VII.

Na sequência da análise, interpretação e discussão de dados, deve salientar-se que, epistemologicamente alicerçados na *Flow Theory*, particularmente no ‘MoMEuM’, os resultados permitiram averiguar que a abordagem *Orff-Schulwerk* influenciou, positivamente, o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos envolvidos na investigação-ação.

No que concerne à redação e formatação do presente documento, no sentido de conservar a exatidão e fidedignidade das fontes de informação, as citações são apresentadas em versão traduzida pelo autor, acompanhadas, em nota de rodapé, pelo original na língua da fonte consultada. De forma a preservar a ideia/pensamento dos respetivos autores, os destaques apresentados em *italico* referem-se a termos ou expressões mantidas na versão original, dada a dificuldade e/ou ausência de sentido que a sua tradução implicaria. No que respeita às ‘aspas simples’, a sua utilização refere-se a termos/expressões específicas surgidas no âmbito do trabalho, sendo o recurso a “aspas duplas” relativo a citações integradas no corpo do texto e/ou a documentação oficial de referência. Os anexos são apresentados em suportes distintos (físico e digital), tendo como critérios de apresentação as respetivas dimensões, bem como a relevância da sua leitura (imediata ou complementar).



## **CAPÍTULO I**

### **ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK**

#### **1. Pedagogia Musical na segunda metade do século XX: Da experiência ao conhecimento**

Marcado por profundas mudanças de elevado impacto em todas as dimensões da vida humana, o século XX é considerado como século de ruptura, no qual despertaram renovados interesses de natureza científica, estética e cultural que, no frenético ritmo dos ambientes urbanos, impulsionaram movimentos de vanguarda (Hobsbawn, 1996). Cada país reescreveu e (re)valorizou o seu passado para o enquadrar nas exigências contemporâneas. Certezas que pareciam eternas começaram a ser questionadas e diluir-se. O homem, que vivia à luz de verdades absolutas e de códigos morais fixos e inquestionáveis, começa a olhar em seu redor sob o prisma da dúvida. A sociedade que adorava as certezas e o domínio total do mundo, passou a centrar-se na condição humana da incerteza (Gilbert, 2010). Já no decurso do século XIX, marcantes obras e acontecimentos despontaram novos paradigmas artísticos e científicos e, consequentemente, profundas renovações estéticas, culturais e sociais, através das quais o homem passou a observar, sentir e interpretar o mundo de forma totalmente nova e liberta (Judt & Snyder, 2012). Nesta conjunção, confrontando o passado artístico e intelectual de toda uma sociedade, as artes revelaram-se susceptíveis à fusão e à interação e possibilitaram um novo e interessante leque de possibilidades. Com base em poderosas conexões artísticas, o ser humano passou a aproveitar o seu potencial vital máximo e a conhecer-se melhor enquanto homem (Conrad, 1999; Ruhrberg, 2000). Num mundo habituado à imutabilidade artística, o modernismo e a revolução artística das primeiras décadas do século XX permitiram a explosão de ideias plenas de inovadoras possibilidades. Tomemos como exemplo o nascimento da *Bauhaus* - Instituto criado em 1919, na cidade de Weimar (Alemanha), pelo Arquitecto Walter Gropius, destinado ao estudo conjunto das artes plásticas, artes aplicadas e artes

cénicas, sob a divisa de uma nova unidade, entre arte e tecnologia. Como nenhuma outra forma de ensino artístico, a *Bauhaus* defendia a arte pela arte e estimulava a criação livre com a finalidade de fazer ressaltar a personalidade do homem (Girard, 2003).

Neste cenário de efervescência, a Pedagogia abria caminho para a discussão filosófica e científica de que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito (concepção racionalista), nem exclusivamente pelas características inerentes ao objecto (concepção empirista). Assim, entendendo o conhecimento como construção das interações sujeito-objecto/meio, sendo a aprendizagem baseada no fazer, construída ativamente nesse vaivém (Cambi, 2006), o Construtivismo afirmava-se enquanto corrente pedagógica de desenvolvimento humano. Para John-Steiner (2004:3) “A aprendizagem começa com o brincar. Na criação de situações imaginárias, as crianças exploram as suas próprias necessidades, bem como as complexas interações dos ambientes que as rodeiam”<sup>1</sup>. Também Webster (2001:5) afirma que “a aprendizagem é mais eficaz quando abordada através de experiências práticas concretas do que quando colocam o sujeito numa atitude passiva de receptor.”

No que respeita ao enquadramento teórico-epistemológico do presente trabalho, impera referir que as questões levantadas pelos pedagogos do início do século XX continuam a fazer parte das preocupações de pedagogos, educadores e psicólogos contemporâneos. As problemáticas do desenvolvimento curricular e do processo de ensino/aprendizagem, bem como a passagem de reflexões sobre “como se ensina” para um paradigma assente na problemática de “como se aprende” são realidade em diferentes sistemas educativos. Neste particular, López-Ibor (2007) afirma que “muitos pedagogos chegaram à conclusão de que a Educação não consiste em ensinar, às crianças, o que devem pensar, mas sim, a pensar”<sup>2</sup>. Neste sentido, de forma a promover uma Educação Musical na qual o aluno trabalhasse a linguagem musical de forma mais expressiva e criativa,

---

<sup>1</sup> Citações retiradas da fonte original em língua estrangeira serão apresentadas em tradução de autor, acompanhadas pelo texto original em nota de rodapé. “Learning starts with play. In creating imaginary situations, children explore their own needs as the complex interactions of the environments that surround them” (John-Steiner, 2004:3).

<sup>2</sup> “Son muchos los pedagogos que han llegado a la conclusión de que la educación no consiste en enseñar a los niños lo que deben pensar, sino a pensar” (López-Ibor, 2007:10).

importantes abordagens pedagógicas revolucionaram o ensino da música em todos os seus aspectos. Segundo Kugler (2011)

O *Jaques-Dalcroze Training Centre*, em Hellerau, a *Rudolf von Laban's School of Art*, em Monte Verità, a *Mary Wigman School*, em Dresden e também a *Günther-Schule*, em Munique, devem a sua génese ao princípio "Pioneiro de Workshop". Estas escolas, formadas no decurso da reforma cultural que marcou a viragem do século, revelaram muitas características comuns. Os protagonistas fundaram comunidades-oficina, trabalhando em pequeno círculo/grupo, ensinando com base em processos criativos e artísticos e na participação directa dos alunos (Kugler, 2011:16)<sup>3</sup>.

Centradas na experiência como construção de todo o conhecimento, surgiram a 'Euritmia'<sup>4</sup> de Émile Jaques-Dalcroze, a 'Pedagogia'<sup>5</sup> de Edgar Willems, a 'Língua Musical Activa'<sup>6</sup> de Zoltán Kodály e a 'Schulwerk'<sup>7</sup> de Carl Orff. Subjacentes a estas abordagens pedagógico-musicais, enquanto marcos da Pedagogia Musical moderna, inúmeros princípios basilares coexistem. Cunha (2005) salienta oito pontos comuns:

1) A *praxis* antecede sempre a *theoria*. 2) A importância da valorização de material sonoro familiar à criança, ao qual se associam, posterior e gradualmente, novas ideias musicais. 3) A integração da música com outras formas de expressão, como a linguagem falada, o movimento e a dança. 4) A

<sup>3</sup> "The Jaques-Dalcroze Training Centre in Hellerau, Rudolf von Laban's School of Art on Monte Verità, The Mary Wigman School in Dresden and also the *Günther-Schule* in Munich owe their genesis to the principle of "Pioneer and Workshop". The schools formed within the cultural reform at the turn of the century showed many similar features. The protagonists first found a workshop-like community and teach a small circle of pupils mostly through the direct participation of their own artistic innovative process" (Kugler, 2011:16).

<sup>4</sup> Entenda-se genericamente por 'Euritmia', "Educação que favorece a liberdade das acções musculares e nervosas, de modo a harmonizar as funções corporais com as mentais, partindo dos ritmos naturais do ser humano, e do pressuposto de que não há som sem movimento". In Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály – *Semelhanças, diferenças, especificidades*. Acedido a 3 de agosto de 2011, em <http://www.dianagoulart.pro.br>

<sup>5</sup> Entenda-se genericamente por 'Pedagogia Willems', "Despertar o amor pela música, primeiramente como uma linguagem, mas também como uma arte, uma ciência, praticando-a na alegria; Estabelecer as bases da arte musical desenvolvendo o ouvido musical e o senso rítmico, este último, precedendo e preparando a prática do solfejo (formação musical), do instrumento e de todas as outras disciplinas musicais; Cultivar a abertura à linguagem e à arte musical de diferentes épocas e de diversas culturas; Solicitar todas as faculdades sensório-motoras, afetivas, mentais e intuitivas (inventivas e criativas), fortalecendo-as e harmonizando-as entre si". Acedido a 3 de agosto de 2011, em <http://www.aiem-willems.org/monde/index.php?page=frameset&lang=br>

<sup>6</sup> Entenda-se genericamente por 'Língua Musical Activa', "Importância em manter vivas e valorizadas, através da voz cantada, em uníssono ou a duas e três vozes, as tradições de origem folclórica da terra, do país, de modo a alfabetizar musicalmente toda a população Húngara". In Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály – *Semelhanças, diferenças, especificidades*". Acedido a 3 de agosto de 2011, em <http://www.dianagoulart.pro.br>

<sup>7</sup> Para informação detalhada relativa à história e difusão mundial da abordagem *Orff-Schulwerk*, Cf. Anexo 11 (suporte digital): 11.1. "Carl Orff: Compositor e pedagogo - Aspectos biográficos"; 11.2. "Fundação da *Günther-Schule*: Envolvência de Dorothee Günther e Gunild Keetman"; 11.3. "Reavivar práticas... Revigorar ideias: Fundação do Orff-Institut de Salzburgo"; 11.4. "*Orff-Schulwerk* no mundo - Da partilha ao crescimento"; 11.5. "*Orff-Schulwerk* em Portugal".

importância da linguagem, não só como expressão artística, mas como processo de aprendizagem e valorização da língua materna. 5) O movimento e o corpo são inseparáveis da prática musical. 6) A motivação, o prazer e os aspectos lúdicos passam a ser valorizados e considerados factores fundamentais do processo ensino/aprendizagem. 7) A música é para todos – A democratização e laicização da música não exclui ninguém e proporciona, ao maior número possível de pessoas, independentemente da sua idade, ou estrato social, o acesso ao universo da música. 8) Valorização dos processos de aprendizagem, da prática musical (vocal e instrumental) e da criação/improvisação deixando para segundo plano, o resultado ou produto musical final (Cunha, 2005: 12-13).

O êxito de algumas ideias pedagógico-musicais do século XX, - Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, entre outros -, reside na sua insistência em experienciar a música de ângulos e formas tão diferentes, quanto variadas e profícuas. Estas abordagens pluridimensionais promovem o êxito e fortalecem a vivência e compreensão da música por vias distintas (vocal, instrumental e corporal). Deste modo, favorece-se a construção de um universo educativo que assenta em fases e formas distintas de estimulação, sabendo que, à medida que se desenvolvem, as crianças passam por vários estados/fases, que providenciam à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências académicas (Brazelton & Greenspan, 2002).

Nesse sentido, ilustrando o carácter interativo e integrado de processos de ensino/aprendizagem centrados na infância e nas suas diversas etapas, abordagens e métodos de ensino da música mais teóricos e intelectuais deram lugar, de forma progressiva, a pedagogias ativas baseadas na Psicologia do Desenvolvimento e nas diversas fases de evolução psicossomática da criança, reconhecendo-a como ser dotado de características próprias e não como um adulto incompleto (Piaget, 1974, 1975), tendo também em linha de conta aspetos relativos à interdependência corpo/mente/emoção/meio (Bruner et al., 1976; Comenius, 1631/2001; Dewey, 1894, 1895, 1934, 1938, 1959). Numa perspetiva complementar, o “Socioconstrutivismo” transversal à obra de Vygotsky (1978, 1996, 1999, 2007, 2011), bem como aspetos centrais da Psicologia Cultural focados por Bruner (1996, 1997, 2008), contribuíram para que as obras pedagógico-musicais, idealizadas e desenvolvidas pelos referidos pedagogos, entendessem o ser humano como ser social/cultural, sendo a interrelação mente-cultura determinante na sua aprendizagem e desenvolvimento. Em suma, o ser

humano e o seu desenvolvimento passaram a ser entendidos num sentido global de interrelação permanente entre corpo/mente/emoção/cultura.

Particularizando à abordagem *Orff-Schulwerk*, deve evidenciar-se que esta pressupõe o envolvimento ativo em múltiplas vertentes artísticas, as quais, de forma holística, proporcionam possibilidades de ensino/aprendizagem com base na descoberta, na experimentação, na partilha, na criação conjunta e na vivência social e emocional que são, em boa verdade, necessidades humanas que não têm idade (Maschat, 1999). Nesse sentido, a abordagem *Orff-Schulwerk* amplia aspectos globais da personalidade (sentidos/emoção/razão/sociabilidade), numa unidade estética, artística e humanista entre música, linguagem, movimento, dança, improvisação e criação, assentando em processos de vivência musical à qual se encontra inerente a lenda máxima chinesa “Diz-me e esquecerei; mostra-me e lembrar-me-ei, envolve-me e compreenderei”<sup>8</sup> (Confúcio).

---

<sup>8</sup> “Tell me and I will forget; show me and I may remember; involve me and I will understand”. Confúcio (s.d). Acedido a 3 de agosto de 2011, em <http://www.confucius.org/>.

## 2. Orff-Schulwerk: princípios pedagógicos

Ampliando horizontes e campos de ação, o ensino/aprendizagem da música através da abordagem *Orff-Schulwerk*<sup>9</sup> favoreceu a vivência da música, numa simbiose constante entre criatividade, improvisação e fruição do potencial musical humano, tendo na sua base o envolvimento do corpo enquanto fonte natural de criação e expressão de vivências artísticas e se apresenta como base do crescimento holístico do homem (físico, sensorial, psicológico, intelectual e social). Esta nova consciência de corporalidade forneceu a Orff sólidas bases filosóficas e, conseqüentemente, impulsionou a gênese da sua abordagem ativa de ensino/aprendizagem musical. Nas suas palavras

Uma nova forma de sentir a actividade física, a prática desportiva, a ginástica e a dança assolou a juventude da Europa. (...) Mary Wigman, coreógrafa e bailarina de grande talento, aluna de Jaques-Dalcroze e Rudolf von Laban, iniciou uma nova forma de dança expressiva. O trabalho destes últimos teve grande influência artística e pedagógica (Orff, 1963:134,136)<sup>10</sup>.

Defendendo a união entre música, palavra/linguagem e movimento/dança, influenciado pelos múltiplos (e interdisciplinares) estudos de Curt Sachs, Orff desenvolveu a ideia de que 'Dança Elementar' e 'Música Elementar' devem ser descobertas (ensinadas e aprendidas) através da prática. Kugler (2011) revigora este princípio ao asseverar que

O conceito de atividades auto-produzidas implica que a compreensão da música e da dança só é possível através da participação activa. A Dança Elementar não é dança para palcos e a Música Elementar não é para apresentação pública. Ambas pressupõem uma participação ativa (Kugler, 2011:28 )<sup>11</sup>.

Após a experiência com adultos na *Günther-Schule*, a observação de crianças solidificou, em Orff, a ideia de que música, dança, linguagem e canto se

---

<sup>9</sup> Doravante, a expressão *Orff-Schulwerk* será abreviada para a sigla OS.

<sup>10</sup> "A new feeling for physical activity, for the practice of sport, gymnastics and dancing had seized the youth of Europe. (...) The highly gifted Mary Wigman, pupil of Jacques-Dalcroze and Laban, created a new kind of expressive dancing" (Orff, 1963: 134-136).

<sup>11</sup> "The concept of self-generated activity implies that the understanding of music and dance is only possible through active participation. Elemental Dance is no stage dance and Elemental Music is not for public performance. Both presuppose active participation" (Kugler, 2011:28).

encontram de tal forma unidos que o sua abordagem pedagógica é indissociável (Haselbach, 2011). Esta aliança entre formas de expressão estético-artísticas é um dos consistentes pilares de toda a filosofia educativa de Orff e Keetman. Na verdade, numa época de grandes avanços tecnológicos, em que a tecnologia possibilitava gravações que, pretendendo a perfeição, transformam sons estridentes em belas linhas melódicas, Orff conseguiu, em conjunto com Dorothee Günther e Gunild Keetman, idealizar e implementar uma filosofia de aprendizagem ativa, acreditando que “os homens são capazes de fazer melhor que as máquinas certas atividades: inventar uma rima, cantá-la e criar melodias e acompanhamentos. E, ainda por cima, podem fazer tudo isto em grupo” (Regner, 2001:3)<sup>12</sup>.

Através das expressões vocal, corporal e instrumental, a abordagem OS pressupõe que a música está ao alcance de todo o ser humano, assumindo-se como força de ampliação das suas capacidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas. O próprio termo *Schulwerk*, que em todo o mundo manteve o alemão original, é representativo da filosofia de pensamento de Orff. Literalmente, o termo *Schulwerk* pode traduzir-se como “obra escolar”. Porém, em Orff, o seu significado deve ser entendido numa vertente mais profunda. A palavra *Werk* corresponde, em português, a obra e, segundo a ideia *orffiana*<sup>13</sup>, este termo deve ser visto como ‘oficina’ na qual imergimos em processos de trabalho prático, de vivências artístico-musicais que, estimulando a criatividade e a improvisação, nos providenciam conhecimento e desenvolvimento pessoal holístico. Também o conceito de *Schule* não deve resumir-se à sua tradução literal de ‘instituição escolar’, onde crianças e jovens passam parte da sua vida. No termo *Schulwerk*, assume um sentido mais amplo e promissor: uma fonte de inspiração que, através de práticas e reflexões profundas, ligadas tanto aos sentidos, quanto às emoções e à mente, proporciona o crescimento holístico da pessoa humana. Neste particular, Bischoff (2009) afirma

---

<sup>12</sup> “Los hombres todavía somos capaces de hacer mejor que las máquinas ciertas actividades: Inventar una rima, cantarla y crear melodías y acompañamientos. Y, además, todo ello podemos hacerlo en grupo” (Regner, 2001:3).

<sup>13</sup> Que é característico ou próprio das ideias pedagógicas de Carl Orff e Gunild Keetman.

Carl Orff foi um grande proponente de uma educação de forte influência humanizadora, temendo que se as oportunidades para nutrir o potencial de se relacionar corpo, mente e espírito fossem ignoradas na fase inicial da vida, o potencial da criança nunca poderia ser plenamente desenvolvido. Orff sentiu fortemente que as crianças devem ser envolvidas em situações que despertam e estimulam o crescimento através da música (Bischoff, 2009:6)<sup>14</sup>.

Não obstante a essência da abordagem OS ser eminentemente prática, os pontos seguintes procuram expor, de forma teórica, os pressupostos pedagógicos centrais resumidos por Maschat (1999):

- O trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O participante, criança ou adulto, tem que sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir e, assim, desenvolver aspectos cognitivos e afetivos. Música e dança são artes vivas e, por conseguinte, envolvem aspectos físicos e emocionais. Trabalhar de forma ativa pressupõe também uma reflexão posterior dos conceitos aprendidos, não podendo entender-se, de modo nenhum, a OS como forma isolada de ‘ativismo puro’;
- A dimensão social adquire elevada importância. Cantar, dançar, tocar, ouvir e criar música em grupo, proporciona um ambiente afetivo de grande relevância para o ensino/aprendizagem, pois, em todas as culturas, a música é uma forma de expressão e comunicação interativa. Integrando um grupo, cada indivíduo desenvolve capacidades particulares, dada a permanente ‘troca de papéis’ existente entre ‘guiar’ e ‘ser guiado’, num ambiente de forte colaboração, partilha e aprendizagem individual e social;
- O corpo humano é o primeiro e principal instrumento musical. A voz surge como instrumento primordial de expressão, tanto ao nível da história geral da humanidade, como no crescimento pessoal de cada indivíduo. O canto, por seu lado, é uma forma de desenvolvimento natural da própria linguagem falada, que, por si só, constitui um eixo fundamental da educação estética. Tanto pela sua vertente rítmica, (aspeto rítmico-linguístico de onomatopeias, rimas, lengalengas, etc.), como pela

---

<sup>14</sup> “Carl Orff was a strong proponent of education that serves as a humanizing influence and feared that if opportunities to nurture the potential to relate body, mind, and spirit were ignored at an early age, the child’s potential might never be fully developed. Orff felt strongly that young children should be involved in occasions that awaken and nurture growth through music” (Bischoff, 2009:6).



vertente expressiva, (contos, poesia...), trabalhar a linguagem proporciona um elemento expressivo de enorme riqueza. Outros membros do corpo humano (mãos / pés) são recursos expressivos de grande valor, tanto na realização de ritmos musicais, como de 'gestos sonoros'<sup>15</sup> que acompanham dança, linguagem e canções;

- Apresentando grandes possibilidades de desenvolvimento técnico-musical, os instrumentos de percussão de altura indeterminada, em conjunto com as lâminas e a flauta de bisel - Instrumental Orff (*Orff Instrumentarium*) -, têm a particularidade de serem tecnicamente acessíveis para principiantes, para além de proporcionarem, simultaneamente, experiências rítmicas, melódicas e harmónicas. O mérito de Orff consiste em ter redescoberto estes instrumentos para o ensino/aprendizagem;
- Movimento, experimentação, descoberta e jogo são fontes de conhecimento indiscutivelmente relevantes por implicarem o envolvimento dos sentidos. Através do movimento, a nossa corporalidade expressa emoções. Movimento e dança são formas de expressão intimamente ligadas à música. São uma das portas de acesso à música, dado poderem expressar-se e interiorizar-se, através deles, a maioria dos parâmetros musicais;
- A experimentação, improvisação e criação são aspectos essenciais da OS. Explorar possibilidades de diferentes materiais/recursos e, a partir deles, criar um ritmo, um texto, um acompanhamento ou uma melodia, uma dança ou um conto, são exemplos claros de atividades experimentais que enriquecem a personalidade e o desenvolvimento das capacidades estético-artísticas e afetivas. A criatividade permite ao indivíduo evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações com os seus pares e à construção da sua personalidade. À experimentação estão ligadas acções como propor, descobrir, criar, refletir, às quais, por sua vez, está inerente a noção de que sentir,

---

<sup>15</sup> Entenda-se por 'gesto sonoro', gesto expressivo que produz um som. Definição apresentada por Verena Maschat in Curso Internacional de Verano "Música y Danza en la Educación". Julho de 2004. Madrid: Asociación Orff España.

pensar, agir e comunicar implicam aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais;

- Na OS, música, linguagem e movimento jamais serão campos diferenciados. Não o são para a criança, bem como para a vida social diária de inúmeros e variados povos, nos quais cantar, falar, dançar e jogar se apresentam como atividades inseparáveis. Esta relação estreita entre linguagem, música e dança favorece a motivação, a compreensão, a expressão e potencia a vivência de sentimentos e emoções;
- A educação artística e estética desenvolvida com base na OS pressupõe a integração de diferentes formas de arte/expressão, criando um vínculo entre o ser humano e o meio que o rodeia. Por conseguinte, múltiplos aspectos da personalidade (do pessoal ao social) são trabalhados de forma integral e integrada.

Em sùmula, da interrelação entre linguagem, música e movimento, numa perspectiva criativa e humanista, a OS pode ser entendida como uma abordagem pedagógico-musical holística que propicia a construção de conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências (artísticas, estéticas, emocionais, cognitivas e sociais) inerentes à formação integral (e integrada) de qualquer ser humano. Goodkin (2004:1) entende que a OS “é uma Educação Musical holística. É uma forma de aprender música, cantando, dançando, tocando instrumentos especiais e improvisando”<sup>16</sup>. De forma resumida e esquemática, Cunha (2005) concluiu que, de forma interrelacionada, as três palavras que melhor parecem definir a OS são *Music, Movement, Creativity*.

---

<sup>16</sup> “It’s a way to learn music by singing, dancing, playing special instruments and improvising. It’s holistic music education” (Goodkin, 2004:1).

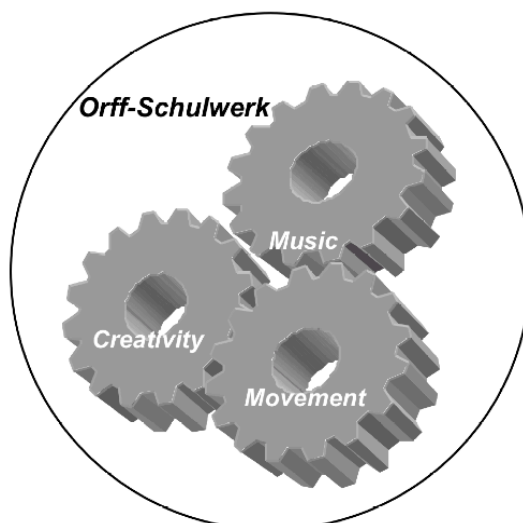


Figura 1: “Possível definição esquemática da OS” (Cunha, 2005:63).

Complementando esta ideia, um dos conceitos chave da OS reside na relação de exploração e experimentação existente entre música e movimento e na sua implicação no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Atividades baseadas na abordagem OS ampliam o sentido e o potencial estético-artístico e, por conseguinte, fortalecem o sentimento pleno de aprendizagem e de crescimento holístico do ser humano, ao qual está inerente o desenvolvimento musical.

## 2.1. Ritmo, voz e expressão rítmico-linguística

Ao afirmar que “o ritmo não é um conceito abstracto, é, em si mesmo, vida. O ritmo é ativo e produz efeitos, ele é o poderoso unificador entre linguagem, música e movimento”, Orff (1978:17)<sup>17</sup> reconheceu a importância do ritmo na vida e, implicitamente, a força unificadora que este poderia assumir na Educação Musical. Referindo-se a Maurice Martenot (1898-1980), Martins (1987a) corrobora a ideia de Orff ao asseverar que

Martenot defendia que é pelo ritmo sob a forma mais directa, mais rudimentar e mais instintiva, que deve começar a Educação Musical. O sentido do ritmo pode depois desenvolver-se em todas as idades e tornar-se a chave de um ensino vivo. O ritmo é o elemento vital da música, tão

<sup>17</sup> “Rhythm is no abstract concept, it is life itself. Rhythm is active and produces effects, it is the unifying power of language, music and movement” (Orff, 1978:17).

indefinível como a própria vida. Devemos considerá-lo como uma força em movimento, uma força que impulsiona a acção, uma força que é ela mesmo, movimento (Martins, 1987a:15).

Neste sentido, enquanto elemento vital natural, o ritmo é espontâneo, inerente a todo o ser humano, pelo que movimentos corporais e expressão rítmico-musical apresentam ligações directas de desenvolvimento. Tomemos, como exemplo, a evolução de uma frase rítmico-musical ‘lento-rápido-lento-final’, em tudo semelhante aos padrões de motricidade ‘andar-correr-andar-parar’.

Num presente em que a chamada ‘música urbana’<sup>18</sup> se encontra fortemente difundida entre crianças e jovens e que estes se julgam familiarizados com o elemento rítmico que naquela predomina, facilmente se constata que esta familiaridade é aparente. Em contacto directo com instrumentos de percussão, crianças e jovens revelam um poder criativo bastante limitado, que se manifesta sobretudo através de batimentos regulares relacionados com os seus impulsos e ritmos fisiológicos (Regner, 2001). Como previamente focado, na abordagem OS entende-se o corpo humano como primeiro e principal instrumento musical. Orff e Keetman sentiram a importância do ritmo enquanto fonte natural de grande envolvimento no processo ensino/aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de ‘denominador comum’, transversal a todas as actividades desenvolvidas com base na OS. Encaminhar o ser humano para a descoberta do ritmo, não como uma noção abstrata mas como algo concreto e muito presente na sua vida, reforça o desenvolvimento da criatividade e da expressividade, da ‘pulsção interna’ e da vivência da dimensão temporal que música, movimento e dança pressupõem. Sousa (2003), avigora esta ideia e estabelece forte interrelação entre corpo e mente, ao afirmar que

A prática rítmica, graças ao estudo conjunto do ritmo musical com o ritmo natural do corpo, robustece o sentido métrico e o sentido rítmico, ordena as funções do tipo sensorial e nervoso, educa a imaginação e harmoniza as faculdades corporais com as espirituais (Sousa, 2003:97).

Tendo presente que “desde sempre, a poesia, a música, e a dança se estruturaram, na nossa civilização, segundo as mesmas normas rítmico-métricas”

---

<sup>18</sup> Entenda-se por ‘música urbana’, música dos géneros Pop, Rock, Rap, Hip-hop, etc.

(Stefani 1987:35), a expressão rítmico-linguística reveste-se de importantes contornos na abordagem pedagógica desenvolvida por Orff e Keetman. Assim, a *vox humana* é considerada, por excelência, como o mais extraordinário e perfeito instrumento musical. Também neste particular, Sousa (2003) afirma:

A fala é som, é música. A espécie humana, em tempos remotos, tal como os outros animais, não falava. Porém, porque a necessidade faz o órgão, desenvolveu, ao longo de milénios, um centro no hemisfério esquerdo do seu cérebro (a área Wernicke), que lhe permite a comunicação através dos sons, a linguagem falada. (...) A fala é a representação sonora dos pensamentos, o seu âmbito da acção é o mundo sonoro, pertencendo por isso à música e não ao «Português» (Sousa, 2003:17).

Revigoram este pressuposto as ideias de Klemp (2009:19) de que “para ser interiorizada, a aprendizagem musical deve ter início no mais natural dos instrumentos: a voz”<sup>19</sup> e de Ball (2011:5), “possuímos um instinto musical, do mesmo modo que possuímos um instinto da linguagem. Ele pode ser geneticamente herdado, ou talvez não. De qualquer forma, não podemos suprimi-lo”<sup>20</sup>. A abordagem OS procura unir estes “instintos” naturais, ao desenvolver actividades rítmico-linguísticas que podem ter na sua base uma simples sílaba/palavra/frase. Progressivamente, o trabalho pode evoluir no sentido de serem exploradas lengalengas, rimas, provérbios, adivinhas, poemas ou contos. Uma vez encontrado e adaptado o ritmo que parece mais apropriado e estimulante para o texto, procura-se sublinhá-lo e vivenciá-lo de forma ativa, com instrumentos do corpo humano (‘gestos sonoros’). O processo pode iniciar-se de forma inversa, i.e., partir dos ‘gestos sonoros’ para o trabalho rítmico-linguístico, de forma a propiciar a tomada de consciência de que o corpo é, todo ele, um instrumento musical natural. Este propósito atravessa toda a OS, dado o corpo assumir funções rítmico-expressivas de percussão que podem desenvolver-se, numa fase inicial, em quatro níveis básicos (pés, joelhos, mãos e dedos). A vivência de ‘gestos sonoros’, nos diferentes níveis rítmico-corporais, proporciona uma grande riqueza e variedade tímbricas, ao mesmo tempo que melhora a coordenação e a agilidade motoras. Ao ritmo natural das sílabas/palavras que

---

<sup>19</sup> “To be internalized, music learning must begin with the child’s own natural instrument, the voice” (Klemp, 2009:19).

<sup>20</sup> “We have a music instinct as much as a language instinct. It might be genetically hard-wired, or it might not. Either way, we can’t suppress it” (Ball, 2011:5).

compõem frase(s) de uma qualquer rima, lengalenga ou poema, pode adicionar-se uma melodia e explorá-la, caso assim se entenda, com vocábulos sem qualquer significado. Esta estratégia desenvolve, simultaneamente, aspectos rítmicos, tímbricos e melódicos. Segundo Lopez-Ibór (2003), “cantar melodias com sílabas soltas, como “nu” ou “la” ajuda a compreender o desenho melódico”<sup>21</sup>. Acrescentar às palavras cantadas um acompanhamento rítmico, ou rítmico-harmónico, com instrumentos de sonoridade definida e/ou indefinida – Instrumental Orff – poderá ser o passo seguinte do processo no qual é conveniente estar-se familiarizado com a linguagem que é trabalhada. De forma a procurar a tonicidade e o ritmo da(s) palavra(s), o recurso à língua materna deverá ser privilegiado, pelo que as culturas linguística, literária e musical de determinado país assumem papel preponderante na abordagem OS, nomeadamente ao nível da tradição literária oral, bem como de relevantes aspetos etnomusicológicos. Por conseguinte, sem estar enquadrada na cultura de uma região/país, a abordagem OS pode não fazer sentido, dada a importância contextual que esta atribui à valorização do saber popular enquanto cultura gerada e desenvolvida ao longo dos séculos, em estreita relação com as tarefas diárias, com o ciclo de vida das gentes (Cunha, 2004). A este respeito, Losa (1986) cita Fernando Lopes-Graça pelo facto deste considerar que

Seria muito mais educativo e muito mais sã que, em vez de “chochices revisteiras”, ou “quejandas patacoadas”, por aí comercialmente confeccionadas para uso dessas crianças por indivíduos que têm tão pouco de artistas como de pedagogos, se fosse, directa ou indirectamente, buscar ao nosso folclore o material adequado a uma séria obra de educação musical Infantil (Losa, 1986:182).

Na verdade, a canção faz parte da cultura do homem, acompanha-o do berço à sepultura, sendo observável que o canto é uma expressão espontânea, mesmo em crianças de tenra idade. Nesse sentido, Losa (1986) argumenta que “a cantar, a criança conta os acontecimentos, formula desejos, protesta, exprime alegria. (...) É crueldade destruir este cantar com um ‘não faças barulho!’” (Losa, 1986:181). A través do canto, a criança interpreta a realidade, apropria-se de

---

<sup>21</sup> “Cantar melodías con sílabas sin el texto, como “nu” o “la” ajuda a comprender el diseño melódico”. López-Ibór, (2003). In Curso Internacional “Música y Danza en la Educación”. Julho de 2003. Madrid: Asociación Orff España.

determinada informação e desenvolve o sentido e a acuidade rítmica e melódica. Neste particular, Orff sempre defendeu que os tesouros acumulados nas canções infantis tradicionais se apresentam como fonte natural inesgotável essencial à Educação Musical. No seu discurso oficial de abertura do *Orff-Institut* de Salzburgo, a 25 de Outubro de 1963, Orff intensificou esta ideia ao enfatizar que:

A simplicidade das rimas e das canções infantis constitui um mundo facilmente acessível a todas as crianças. Não pensei numa educação para crianças especialmente dotadas, mas sim, numa forma de interacção onde crianças menos dotadas pudessem participar (Orff, 1963:146)<sup>22</sup>.

Se, à partida, qualquer ser humano é musicalmente educável e se, de acordo com Sloboda (1989), “linguagem e música são características da espécie humana que parecem ser universais a todos os homens”<sup>23</sup>, atividades pedagógico-musicais alicerçadas no ritmo fazem todo o sentido no processo de Educação Musical integral que a abordagem OS comporta.

## **2.2. Corpo, movimento e dança**

A dança, antes de ser uma forma de arte, foi uma expressão espontânea da vida coletiva, à qual o homem deu vigorosa importância, podendo considerar-se, desde a antiguidade, uma linguagem social. Música, movimento corporal e dança sempre existiram numa reciprocidade constante, tanto no desenvolvimento individual, como no progresso colectivo da humanidade. Nas palavras de Jackson (2010:10), “a dança deve estar profundamente ligada à música. Dança e música necessitam trabalhar uma com a outra, numa reciprocidade constante”<sup>24</sup>. Já em 1937, Sachs (1937:3) defendia que “a dança é a mãe das artes. Música e poesia existem no tempo; pintura e arquitectura no espaço; Mas a dança vive, simultaneamente, no tempo e no espaço”<sup>25</sup>. Através de ações físicas variadas, o corpo humano é produtor de movimento e, conseqüentemente, de movimentos

---

<sup>22</sup> “The simplest of children’s rhymes and songs. This was an easily accessible world for all children. I did not think of education for the specially gifted children, but of one of the broadest foundations in which moderately gifted and less gifted children could also take part” (Orff, 1963:146).

<sup>23</sup> “Language and music are characteristics of the human species that seem to be universal to all humans” (Sloboda, 1989:17).

<sup>24</sup> “Dance must be deeply connected with music. The dance and music need to work with each other in a round experience” (Jackson, 2010:10).

<sup>25</sup> “The dance is the mother of the arts. Music and poetry exist in time; painting and architecture in space. But the dance lives at once in time and space” (Sachs, 1937:3).

rítmico-corporais ou ‘gestos sonoros’, pelo que qualquer ser humano pode ter nos seus movimentos corporais naturais, o ponto de partida de toda a sua musicalidade. Davidson (1999:79) defende que, ainda em meio intrauterino, “os sons são também sentidos fisicamente através das vibrações do líquido amniótico e, como tal, diretamente relacionadas com as primeiras sensações físicas”, o que intensifica a ideia de que a música e uma educação para a música revelam o seu verdadeiro poder e significado, mantendo-se enraizadas nas suas origens corporais. Nesse sentido, Goodkin (2004:61) reforça a importância do movimento em contexto de Educação Musical, afirmando que “o movimento na aula de música não serve apenas para as crianças libertarem a abundante energia que lhes é característica. O seu objetivo é dar forma ao corpo como um instrumento de expressão”<sup>26</sup>.

Na convicção de que a ligação à música é mais forte e direta quando nela se envolve todo o corpo em movimento, não descurando abordagens pedagógico-musicais anteriormente referidas, a mais ampla gama de experiências de percussão corporal, movimento e dança é encontrada na abordagem OS. Quando Orff deu início ao seu inovador trabalho na *Günther-Schule*, fê-lo recorrendo ao instrumento mais próximo e acessível: o corpo humano, por sentir que, a partir deste, se desenvolvem inatas capacidades e sensibilidades rítmicas. Nas suas palavras (Orff, 1978:17), “começámos com simples bater de palmas, estalar de dedos e bater de pés, integrando diferentes formas e combinações (do mais fácil para o mais complexo) nas aulas do movimento”<sup>27</sup>. Segundo Kugler (2011:22), “Orff desdobrou os seus pensamentos musicais com uma intenção específica: levar música e movimento de volta a uma única raiz”<sup>28</sup>.

Sem movimento, a música não pode ser produzida, (à exceção de sons electrónicos), pelo que a natureza dos movimentos determina a qualidade, a intensidade e o carácter do som. Por seu lado, a música estimula o movimento, ordena, intensifica e organiza, estruturalmente, todos os géneros de dança. Ainda que seja possível dançar sem música (audível), nunca o será sem os elementos

---

<sup>26</sup> “Movement in the music class is not merely an outlet for the children to release their abundant energy. Its purpose is to shape the body as an instrument of expression” (Goodkin, 2004:61).

<sup>27</sup> “We began with hand-clapping, finger-snapping and stamping in forms and combinations that ranged from simple to difficult and that could be integrated in many different ways into the movement lessons” (Orff, 1978:17).

<sup>28</sup> “Orff unfolds his musically specific thoughts with the intention: To lead music and movement back to a single root” (Kugler, 2011:22).



rítmicos, temporais e dinâmicos que estão na base de ambos (música e dança). Se, segundo Maschat (2003), “uma criança não fala nem canta sem ao mesmo tempo se movimentar”<sup>29</sup>, todo o movimento (corporal e musical) proporciona vivências diversificadas que contribuem para a estruturação e desenvolvimento da sua personalidade. A este propósito, Young (1992:188,193) refere

As crianças podem saber muito mais acerca da música através dos seus corpos, do que aquilo que nós possamos, alguma vez, reduzir a símbolos verbais ou escritos. (...) a música, e uma educação para a música, só revelam o seu verdadeiro poder e significado para nós, mantendo-se enraizadas nas suas origens corporais (Young, 1992:188,193)<sup>30</sup>.

A importância que a abordagem OS atribui à interrelação transversal entre corpo, movimento, música e dança. Segundo Orff (1963:144), “o movimento, o cantar e o tocar tornaram-se um todo”<sup>31</sup>. Relativamente a esta ideia, Haselbach (1992:14) garante que “Orff estava convicto de que música e dança formam uma unidade estilística, e devem manter-se ligadas (...) movimento e música apresentam uma relação muito próxima, multi-facetada, estreita e interativa”<sup>32</sup>.

A espontaneidade dos jogos musicais e corporais das crianças, que têm na sua base razões biopsicológicas, revelam que quando a criança fala, ri, canta, bate palmas, grita, corre, bate com os pés, salta ou dança, efetua estas atividades porque disso tem necessidade, porque existe uma força motivacional que a impele para tal. Estas atividades libertadoras de energia ocorrem numa permanente evolução entre corpo, espaço, tempo e mente, potenciando a consciencialização e o conhecimento de si mesmo, do outro e do meio envolvente.

Para além de arte inseparável da música, a dança é uma forma de expressão através da qual se ampliam, simultaneamente, capacidades perceptivas, criativas e emocionais, habilidades de coordenação motora, de sensibilização e atenção, de memória, de postura e orientação espaço-temporal, de comunicação e

---

<sup>29</sup> “Un niño no habla ni canta sin moverse al mismo tiempo” (Maschat, 2003. In Alberdi, 2003:8).

<sup>30</sup> “Children can know so much more about music through their bodies than we can ever reduce to verbal or written symbols. (...) Music, and an education for music, will only reveal its true power and significance for us if it remains rooted in these corporal origins” (Young, 1992: 118, 193).

<sup>31</sup> “Movement, singing and playing became a unity” (Orff, 1963:144).

<sup>32</sup> “Orff was convinced that music and dance form a stylistic unity and should come into being together (...) movement and music have a close, many-sided, interlocking and interactive relationship” (Haselbach, 1992:14).

cooperação e, ainda, de socialização (Maschat, 1999, 2001, 2003). No movimento e na dança, o corpo assume-se como instrumento de ligação entre o mundo interior e o mundo exterior. A dança não está limitada ao papel de atividade multisensorial de expressão espontânea de sensações e emoções internas e externas, ela desenvolve aspetos físicos, psíquicos e sociais do ser humano (Coogan, 2010).

Aprofundando o conhecimento e as potencialidades do corpo humano, bem como a sensibilidade expressiva e estético-artística, dança e música são artes vivas que contribuem para o desenvolvimento da capacidade criativa e emocional, da compreensão e valorização do fenómeno artístico e, conseqüentemente, do crescimento integral e integrado do homem. Já em 1948, na obra *Modern Educational Dance*, Laban referia que “a Dança é uma cooperação organizada das nossas faculdades mentais, emotivas e corporais, que se traduz em acções cuja experiência é de máxima importância para o desenvolvimento da personalidade” (Laban, 1948. In Prina & Padovan, 2000:13). Na atualidade, Coogan (2010:15) avigora esta ideia garantindo que “ensinar dança utilizando os princípios pedagógicos da *Orff-Schulwerk* é, de facto, uma abordagem educativa que tem na sua raiz o próprio indivíduo: o seu corpo, a sua mente, o seu ‘eu’ integrado”<sup>33</sup>.

### 2.3. “Música Elementar”

Tendo por base a palavra latina *elementicius*, Orff defendeu que ‘Elementar’ é pertencer aos elementos, à ‘matéria bruta’, ‘primitiva’, i.e., à origem. Desde sempre, o homem deu à música, associada à dança, um sentido mágico, um carácter de ritual e de celebração da realidade. A ‘rítmica elementar’<sup>34</sup> acompanhou o homem e com ele evoluiu à medida que este povoou a terra, assumindo um papel central na formação humana, cultural e civilizacional. Ao alcance do homem há milhares de anos, a ‘rítmica elementar’ sustentou, em Orff, a ideia de que as

---

<sup>33</sup> “Enseñar Danza utilizando los principios pedagógicos del Orff-Sculwerk es, de hecho, un acercamiento a la educación que tiene su raíz en cada individuo: su cuerpo, su mente, su yo integrado” (Coogan, 2010:15).

<sup>34</sup> Entenda-se por ‘rítmica elementar’, o conjunto dos ritmos criados pelo homem primitivo, através de batimento de mãos e pés, e, numa fase posterior, também as pancadas na madeira e as formas rudimentares do canto (uivos, berros, roncões, etc.) que ritmaram as suas danças.

origens da música se encontram na própria natureza humana. Segundo Salmon, (2010), para Orff

A Música Elementar nunca é música por si só, é uma união entre movimento, dança e linguagem, é música participativa, não unicamente para ouvintes, mas como forma ativa. É pré-intelectual, não conhece grandes formas, é natural, corporal, acessível a todos, através da sua aprendizagem, da sua vivência (Salmon, 2010:7)<sup>35</sup>.

Na verdade, o termo elementar já havia sido utilizado, em 1914, na Wigman's *Expressive Dance*, com a intemporal conotação de fundamental. Através da observação do mundo da infância e da 'rítmica elementar' que lhe está subjacente, Orff fortaleceu esta conotação e encontrou fundamentos pedagógicos para a sua Educação Musical Elementar: O carácter instintivo, a criatividade e a natural desinibição das crianças – características elementares –. Assim, o significado de elementar deve ser visto, também na abordagem OS, como algo essencial e indivisível, imprescindível e renovador e nunca equiparado às simples noções de rudimentar, fácil, estático e insignificante. Di Fonzo (1999) destaca que

Orff fala da Educação Musical Elementar entendida não como sinónimo de simplório e fácil, mas sim, de origem ou substância primária. Nas palavras de Wilhelm Keller: «Música elementar é a realização da potencialidade musical central que está disponível em todos os seres humanos» (Di Fonzo, 1999:14)<sup>36</sup>.

A Música Elementar não é só música, existe associada ao movimento, à dança e à palavra (linguagem). É algo que deve ser criado pela própria pessoa, que não se destina a ouvintes, mas sim a participantes. Segundo, Maschat (1999), já em 1930, na primeira edição de OS, intitulada *Prática Musical Elementar*<sup>37</sup>, Orff considerava

---

<sup>35</sup> "La música elementar nunca es música por sí sola, es una unión entre movimiento, danza y lenguaje, es una música participativa, pero no únicamente como oyente, sino de forma activa. Es pre-intelectual, no conoce grandes formas, es cercana a la tierra, natural, corporal, asequible a cualquiera para aprenderla y vivirla, adecuada para el niño" (Salmon, 2010:7).

<sup>36</sup> "Orff habla de la educación musical elemental entendida no como sinónimo de sencillo o fácil, sino como origen o sustancia primaria. En palabras de W. Keller: «Música elemental es la realización de una potencia musical central que se da como disposición en todos los seres humanos»" (Di Fonzo, 1999:4).

<sup>37</sup> *Elementare Musikübung*, no alemão original.

a Música Elementar como unida à dança e à linguagem, na qual se participa ativamente e não como espectador. Elementar significa sempre um novo começo e, sendo um conceito universal, não é afectado pela moda ou pelo decorrer do tempo, é próprio de todo o ser humano (Maschat, 1999:4)<sup>38</sup>.

Com forte ligação à vertente etnomusicológica, na qual atividades conjuntas de percussão, movimento e improvisação fundamentam processos criativos, a Educação Musical Elementar é a realização de um potencial musical primitivo e essencial, inato em cada indivíduo. Para Salmon (2010)

fazer música elementar é um conceito activo e criativo da prática musical para todos. Funciona independentemente de idades específicas, de capacidades ou incapacidades especiais. É a integração de pessoas com diferentes capacidades, as quais se sentem, com igual valor e importância, membros integrados de um grupo (Salmon, 2010:7)<sup>39</sup>.

Face ao exposto, o conceito ‘elementar’ deve ser entendido, na abordagem OS, de forma muito mais ampla do que à partida poderia parecer. Com base em atividades unificadas (música, linguagem, movimento/dança), direccionadas para a vivência e compreensão das artes em geral e da música e da dança, em particular, a Educação Musical Elementar pretende expandir a musicalidade natural inerente a todo o ser humano, não impondo a rigidez de uma técnica ou método e convidando ao despertar dos sentidos, da criatividade, estimulando a actividade sensorial, a percepção, a imaginação e o desenvolvimento emocional e cognitivo. Nesse sentido, a Educação Musical Elementar deve ser entendida “não exclusivamente como uma questão de Educação Musical (...) ela é, acima de tudo, uma questão de desenvolvimento global da personalidade”<sup>40</sup> (Orff 1963:146). De acordo com Maschat (2001), Orff enfatiza na sua autobiografia datada de 1976

---

<sup>38</sup> “la música elemental como unida a danza y al lenguaje, en la que se participa activamente y no como espectador. Elemental siempre significa un nuevo comienzo, y siendo un concepto universal al que no afecta la moda o el paso de tiempo, es propio de todo ser humano” (Orff, 1930. In Maschat, 1999:4).

<sup>39</sup> “Hacer música elemental es un concepto activo y creativo de la práctica musical para todos. Funciona independentemente de una edad específica, de capacidades o discapacidades especiales. Es la integración de personas con diferentes capacidades donde todos pueden sentirse miembros del grupo de igual valor e importancia” (Shirley, 2010:7).

<sup>40</sup> “Not exclusively a question of musical education (...) It is rather a question of developing the whole personality” (Orff, 1963:146).

gostaria de expressar o meu pensamento de uma forma fácil de entender. Para tal, recorrerei à natureza. A música elementar, a linguagem, o movimento, o jogo – enfim, tudo o que desperta e desenvolve os poderes do espírito – é o ‘adubo’ do espírito. Um sustento sem o qual, enfrentaríamos o perigo da erosão espiritual (Maschat, 2001:57)<sup>41</sup>.

Este conceito humanista, transversal a toda a abordagem OS, não perdeu a sua vitalidade e continua a fazer crescente sentido numa sociedade progressivamente mais fechada sobre si própria, na qual “o homem se expõe a uma erosão espiritual (...) só o húmus da natureza torna o crescimento possível, pelo que a música elementar confere poderes que não podem fruir-se de outro modo”<sup>42</sup> (Orff, 1963:154).

Atividades de Educação Musical Elementar baseadas na abordagem OS devem ser vistas como procura de uma plenitude e não de uma finalidade, como desenvolvimento de capacidades inatas e nunca como mera transmissão cognitivista de conhecimentos, dado que “a Música Elementar está próxima da terra, da natureza, do mundo físico, pelo que todos a podem aprender, experimentar”<sup>43</sup> (Orff, 1963:144). Enquanto pilar da OS, a Música Elementar é “uma interligação entre o fazer, o escutar, o sentir e o entender a música” (Goodkin 2004)<sup>44</sup>. A simplicidade<sup>45</sup> presente na Música Elementar nunca deve ser subestimada, dado que, aprender através do elementar significa encontrar-se a si próprio, expressar a sua singularidade e, ao mesmo tempo, encontrar pessoas, caminhos, valorizar processos e gratificar-se pela existência e crescimento global de todos os seres humanos. Em boa verdade, Robinson & Aronica (2010) reavivam este intento ao sublinharem que

---

<sup>41</sup> “me gustaría expresar mi pensamiento de una forma fácil de entender. Para ello recurriré a la naturaleza. La música elemental, lenguaje, movimiento, juego – en fin, todo lo que despierta y desarrolla los poderes del espíritu – es el “abono” del espíritu. Un abono sin el cual nos enfrentaríamos al peligro de la erosión espiritual” (Maschat, 2001:57).

<sup>42</sup> “Man exposes himself to spiritual erosion (...) Just humus in nature makes growth possible, so elementary music gives powers that cannot otherwise come to fruition” (Orff, 1963:154).

<sup>43</sup> “The Elemental Music is near earth, natural, physical, within the range of everyone to learn it and to experience it” (Orff, 1963: 144).

<sup>44</sup> “Una interrelación entre hacer, escuchar, sentir y entender la música”. (Goodkin, 2004, Julho, 19. In *Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación” 2004*, (Taller “Las baquetas vuelan”), Madrid: Asociación Orff España.

<sup>45</sup> Em conformidade com a referida definição de “Elementar”, ainda que não existam estruturas musicais de grande complexidade composicional e técnica, a musicalidade é transversal a toda a OS. Cf. Anexo 12 (suporte digital): Peça ilustrativa da musicalidade presente no “Elementar” da OS.

A ideia de regressar ao essencial não está errada em si mesma. Se queremos regressar ao essencial, precisamos de rever tudo, de repensar a natureza básica das capacidades humanas e os propósitos básicos da educação actual. O futuro da educação não passa por uniformizar, mas por personalizar; não passa por promover a “desindividuação”, mas por cultivar a verdadeira profundidade e dinamismo de qualquer tipo de habilidade humana. No futuro, a educação tem que ser Elementar (Robinson & Aronica, 2010:237).

#### **2.4. Organização e sequência didática da obra impressa**

A obra pedagógica de Orff e Keetman não deve ser vista como um ‘método’ de aprendizagem, mas como um roteiro, um conjunto de processos baseados em práticas abertas e em constante construção. Por conseguinte, a organização da obra impressa, editada na versão alemã original pela *Schott*, entre 1950 e 1954, deve entender-se como um conjunto de sugestões, através das quais, de forma aberta, equilibrada e gradual, se faz e se ensina e aprende música. Neste particular, segundo Bona (2011:143), Orff salientou em 1964 que

Em cada uma das suas fases, a Obra Escolar pretende oferecer estímulos para ser estruturada de forma contínua e independente, portanto, nunca estará definitivamente concluída, mas sempre em processo de desenvolvimento e constituição, sempre em movimento (Orff, 1964. In Bona, 2011:143).

A estrutura organizacional da obra impressa inicial apresenta-se dividida em cinco volumes<sup>46</sup> de sugestões pedagógicas com crescente sentido de complexidade, nas quais deve existir uma orientação cuidada. De acordo com Bona (2011), Orff alertava, em 1964, para o facto de

existir um perigo do desenvolvimento numa direcção equivocada. A condução independente [do processo] tem como pressuposto uma formação específica aprofundada e uma incondicional familiaridade com o estilo, as possibilidades e as finalidades da Obra Escolar (Orff, 1964. In Bona, 2011:143).

Calantropio (2010:24) destaca este aspeto ao admitir que “deve haver um equilíbrio entre a peça e o processo de ensino/aprendizagem quando usamos

---

<sup>46</sup> Cf. Anexo 13 (suporte digital): Estrutura organizacional da *Orff-Schulwerk* – Obra impressa.

materiais dos volumes da *Orff-Schulwerk*<sup>47</sup>. De acordo com Regner (1971), no prólogo da referida edição, Orff (1950) sublinhou que deve criar-se uma base para posteriormente tocar e interpretar toda a música; na prática, há que chegar a uma compreensão real da linguagem e da expressão musical (Regner 1971:13).

Sugerindo caminhos, os cinco volumes principais e as numerosas publicações adicionais da obra impressa da abordagem OS, nunca foram pensados e concebidos como manuais escolares que devam ser aprendidos página a página. Pelo contrário, devem ser entendidos como possíveis modelos/sugestões de um ‘campo de experiências’, no qual iniciativa, improvisação, criação, interpretação e vivência são formas interativas de verdadeira Educação Musical, na qual, à medida que se ganha confiança a improvisar com a voz, com o corpo e com os instrumentos Orff, se criam bases de descoberta, fruição, expansão e compreensão musicais.

## **2.5. Orff Instrumentarium**

O conceito de ‘instrumental Orff’<sup>48</sup> (*Orff Instrumentarium*), não raras vezes referido de forma vulgar e abusiva, cresceu e expandiu-se de forma absolutamente inacreditável. Se, por um lado, inúmeros educadores musicais parecem partilhar a ideia de que a abordagem OS se resume ao chamado instrumental Orff, por outro, aos educadores ‘Orffianos’ não restam dúvidas que, na ausência de tais instrumentos musicais, a praticabilidade da OS é absolutamente possível. Como anteriormente referido, à semelhança de outros pedagogos musicais, Orff entendeu o corpo humano como primordial e principal fonte sonora. Os restantes instrumentos musicais utilizados na abordagem OS devem ser entendidos como uma ‘espécie de prolongamento’ do corpo humano, uma vez que dele recebem as pulsações vitais, ou seja, o ritmo (Orff, 1932). Esta noção facilita a dimensão instrumental em contexto de Educação Musical, dado colocar os instrumentos musicais ao alcance de todos. Segundo Hartmann (2009), Orff afirmou que “a relativa facilidade com que se tocam estes instrumentos primitivos leva-nos a uma compreensão tátil plena, de tal modo que esquecemos o próprio instrumento e

---

<sup>47</sup> “There must be a balance between the piece and the teaching process when using the materials in the Orff-Schulwerk volumes” (Calantropio, 2010:24).

<sup>48</sup> Entendam-se por Instrumental Orff o conjunto de instrumentos musicais, de altura definida e indefinida, apresentados no Anexo 14 (suporte digital): *Kaffern-Klavier* e Instrumental Orff.

sentimos uma profunda união com o som”<sup>49</sup>. Partindo do próprio corpo, enquanto instrumento artístico-expressivo elementar, vão unir-se aos ‘gestos sonoros’, a improvisação vocal, corporal e instrumental (tonal ou modal).

Historicamente, os primeiros instrumentos de percussão surgiram após ter sido descoberta a referida ‘rítmica elementar’ e surgir, no homem, a necessidade de ampliá-la. Ainda hoje, instrumentos tradicionais de muitos lugares do mundo se usam nesse sentido elementar. Sabendo que, com Orff, “o centro de gravidade se transferiu da exclusividade harmónica, para os instrumentos rítmicos” (Haselbach, 2011:136)<sup>50</sup>, importa referir que nunca foi intenção de Orff desenvolver elevadas habilidades ou virtuosidades técnico-instrumentais, mas sim possibilitar que cada um construísse a sua própria música. Nas palavras de Orff (1963:136), “eu encorajava os alunos à criação ativa da sua própria música, através da improvisação e composição”<sup>51</sup>.

O primeiro contacto de Orff com um instrumento de lâminas teve na sua origem a oferta de um *Kaffern-Klavier*<sup>52</sup> por parte de um marinheiro que regressava da República dos Camarões. A sonoridade surpreendentemente bonita e o facto de se tocar com uma baqueta impressionaram positivamente Orff. Para além da beleza tímbrica, a forma direta de percutir o instrumento (uma mão, uma nota), tinha uma forte ligação aos ‘gestos sonoros’ e à importância que estes assumiam nas suas ideias pedagógicas. Com instrumentos tecnicamente acessíveis, afinações corretas e sonoridades atrativas, Orff congregou ao canto de melodias, componentes rítmico-métricas comuns à linguagem, à música e à dança, numa união que favorece a motivação, fomenta a percepção, a sensibilidade e a multiculturalidade<sup>53</sup> musicais. Neste particular, Birkenshaw-Fleming (1996) afirma que “os instrumentos concebidos para a OS são agradáveis de ouvir, fáceis de

---

<sup>49</sup> “la relativa facilidad con la que se tocan estos instrumentos primitivos nos lleva a la comprensión táctil plena hasta el punto que nos olvidamos del instrumento en sí - lo que provoca una profunda unión con el sonido” (Hartmann, 2009:15).

<sup>50</sup> “The centre of gravity was transferred from the exclusively harmonic to the rhythmic instruments” (Haselbach, 2011:136).

<sup>51</sup> “I encouraged the activation of the students by the playing of their own music, that is through improvising and composing it themselves” (Orff, 1963: 136).

<sup>52</sup> Espécie de xilofone, feito de uma pequena caixa de madeira rectangular com a inscrição “10000 Bretterstifte”, em cujo lado aberto havia 10 lâminas fixadas com cordas. Cf. Anexo 14 (suporte digital): *Kaffern-Klavier* e instrumental Orff.

<sup>53</sup> Tendo em conta a inspiração em instrumentos da cultura musical europeia, (sobretudo da Idade Média e do Renascimento), bem como em instrumentos de outras culturas musicais: Africana, Sul-Americana e, muito particularmente, Asiática, pode afirmar-se que a multiculturalidade é, no Instrumental Orff, uma realidade.



tocar e irresistíveis para as crianças. Eles trazem uma outra dimensão à experiência musical, alargando a ‘paleta sonora’ e favorecendo o conhecimento tímbrico” (Birkenshaw-Fleming, 1996:viii)<sup>54</sup>.

Presente em grande parte das escolas de todo o mundo, a génese do instrumental Orff ficar-se-á sempre a dever ao supramencionado *Kaffern-Klavier*, bem como a instrumentos musicais provenientes de ex-colónias alemãs, que Orff introduziu nas escolas após tê-los descoberto numa loja de Munique.

Se, por um lado, devemos a Orff o acesso à dimensão instrumental elementar na Educação Musical, por outro, não é correto nem justo atribuir-lhe responsabilidade total por tudo o que ocorre, por vezes de forma muito pouco pedagógica, com o instrumental que adquiriu, justamente, o seu nome. Neste particular, de acordo com Haselbach (2011), Orff proferiu, em 1963, que

os chamados “instrumentos Orff”, estão hoje a ser utilizados em muitas escolas, mas seria um erro concluir que a Schulwerk tem uma sólida fundação em todas essas escolas. Os instrumentos são muitas vezes utilizados de forma completamente errada, sendo, por isso, mais prejudiciais que benéficos (Orff, 1963:152)<sup>55</sup>.

Na verdade, a sonoridade destes instrumentos continua a proporcionar uma ‘atmosfera paradisíaca’, ao mesmo tempo que o seu acessível manuseamento e prática possibilitam a improvisação e oferecem uma sólida base rítmica, melódica e harmónica, não raras vezes essencial à aprendizagem de outros instrumentos musicais de maior especificidade técnica e performativa. Ainda que nunca tenha sido objetivo central da abordagem OS desenvolver, através do instrumental Orff, elevadas competências ao nível da performance instrumental, também nunca foi sua intenção limitar possibilidades de progressão musical. Neste particular, as palavras de Orff (1963:136, 138) são bastante elucidativas

Não queria treiná-los em instrumentos altamente desenvolvidos, mas sim em instrumentos preferencialmente rítmicos e relativamente fáceis de aprender.

---

<sup>54</sup> “Les instruments conçus pour le Orff-Schulwerk sont agréables à entendre, faciles à jouer et sont irrésistibles pour les enfants. Ils ajoutent une autre dimension à l’expérience musicale en élargissant la palette sonore et favorisent une meilleure connaissance du timbre” (Birkenshaw-Fleming, 1996:viii).

<sup>55</sup> “The so-called “Orff instruments” are being used in many schools today, but it would be a mistake to conclude that Schulwerk has a solid foundation in all these schools. The instruments are often used in a completely misunderstood way, and thereby do more harm than good” (Orff, 1963:152).

(...) A minha ideia era levar os alunos até à improvisação da sua própria música (podendo ser “modesta”) e ao acompanhamento do seu movimento (Orff, 1963: 136, 138)<sup>56</sup>.

O mais importante seria sempre proporcionar aos estudantes liberdade de expressão musical espontânea e pessoal, com base numa obra cuja organização didática (obra impressa) e a utilização do instrumental (Orff) respeitam uma progressão baseada nas diversas etapas de desenvolvimento do ser humano, aumentando, em função destas, o seu grau de complexidade.

## **2.6. Componente social e “terapêutica”**

A valorização constante do elemento social inerente às atividades musicais grupais, numa simbiose permanente entre cantar, tocar instrumentos, movimentar-se e/ou dançar, reforça a componente humanista transversal a toda a abordagem OS. A anteriormente referida ‘troca de papéis’, alicerçada na alternância entre ‘conduzir’ e ‘ser conduzido’, aliada à partilha e cooperação entre pares, promove, do ponto de vista psico-pedagógico, um forte clima de envolvimento e socialização. Segundo Santana (2007)

A própria dinâmica básica deste tipo de aprendizagem musical, que é de trabalho em equipa, faz com que cada criança encontre o seu lugar, independentemente de uma maior ou menor aptidão musical. Os alunos aprendem através do canto, da dança e da prática instrumental em grupo. Estas condutas são, no meu entendimento, altamente positivas e desenvolvem valores como a solidariedade e a sociabilidade (Santana, 2007:15)<sup>57</sup>.

As aulas (ou sessões) desenvolvidas com base na abordagem OS são sempre momentos de encontro e partilha, onde se fortificam relações humanas e, através delas, se expandem a sensibilidade musical, a criatividade e a vivência de emoções. Para Maschat (2001)

---

<sup>56</sup> “I therefore did not want to train them on highly developed art instruments, but rather on instruments that were preferably rhythmic, comparatively easy to learn. (...) My idea was to take my students so far that they could improvise their own music (however unassuming) and their own accompaniments to movement” (Orff, 1963: 136, 138).

<sup>57</sup> “La propia dinámica básica de este tipo de aprendizaje musical, que es el trabajo en equipo, hace que cada niño encuentre su lugar, independientemente de su mayor o menor aptitud musical. Los alumnos aprenden a través del canto, la danza y la práctica instrumental en grupo, conductas, a mi modo de ver, altamente positivas, desarrollando entre ellos valores como la solidaridad y la sociabilidad” (Santana, 2007:15).

Na educação através da música e dança tentamos criar laços: laços entre as pessoas, entre o homem, a música, a dança e a linguagem. Trata-se de uma vivência, de uma compreensão do interior e do despertar da força criadora inata, que se encontra dentro de cada um de nós. O trabalho baseia-se na aprendizagem e na actividade de grupo, sendo o desafio da improvisação e da criação o traço mais significativo desta forma ativa e holística de ensinar (Maschat, 2001:57)<sup>58</sup>.

Desenvolver dinâmicas musicais que sejam vivenciadas por todos os elementos de um grupo é um dos pressupostos centrais da abordagem OS. Por conseguinte, a Educação Musical Elementar *orffiana* centra a sua ação em dimensões humanistas de partilha, interação, expressão e socialização, sobre as quais a Psicologia da Educação procurou, ao longo do século XX, fundamentar o processo ensino/aprendizagem.

A prática das ideias pedagógicas de Orff e Keetman potencia a motivação e o envolvimento através de experiências criativas que estimulam a expressão e a vivência e a partilha de emoções e sentimentos no seio de um grupo. Nesse sentido, a componente social da abordagem OS fomenta a qualidade dos processos e, sem nunca descuidar os resultados artísticos, promove uma formação holística. Segundo Maschat (1999:4), “trabalhar de uma forma ativa envolve a pessoa não só fisicamente, mas também emocionalmente, o que a conduz a uma compreensão mais profunda do mundo que a rodeia”<sup>59</sup>. À própria génese e crescimento da abordagem OS, está subjacente a ideia de grupo, de partilha, pelo que nunca deverá entender-se esta abordagem pedagógica como fruto de um homem só, mas sempre como legado de um exemplar quadro de educadores musicais<sup>60</sup>.

Presente em inúmeros projetos educativos e sociais, a música como forma de trabalho terapêutico tem adquirido crescente relevância e interesse. Neste particular, podem considerar-se cruciais os primeiros passos dados por Wilhelm

---

<sup>58</sup> “En la educación a través de la música y la danza intentamos crear lazos: lazos entre personas, entre el hombre y la música, la danza y el lenguaje. Se trata de una vivencia, de una comprensión desde el interior y del despertar de la fuerza creadora innata en todos nosotros. (...) El trabajo está basado en el aprendizaje y la actividad en grupo, y su carácter es mayoritariamente el reto de improvisar y crear en un marco de una enseñanza activa e holística” (Maschat, 2001:57).

<sup>59</sup> “Trabajar de una forma activa envuelve la persona de una manera no solamente física sino emocional y ello la lleva a una comprensión más profunda del mundo que la rodea” (Maschat, 1999:4).

<sup>60</sup> Cf. Anexo 15 (suporte digital): Personalidades ligadas à difusão e desenvolvimento mundial da OS.

Keller<sup>61</sup> quando, em 1962, iniciou o seu trabalho com grupos de crianças, às quais foram diagnosticados problemas de ordem mental, física e psíquica. O seu trabalho incluía a prática rítmico-musical com instrumentos de pequena percussão, combinada com o jogo cénico e a dramatização que, no seu conjunto, continuam a ser uma mais valia, na melhoria das capacidades expressivas, de concentração e de espírito de colaboração. Segundo Haselbach (2011), Orff sublinhava em 1963 que

A Schulwerk, com os seus instrumentos, tem sido amplamente posta em prática em trabalhos com invisuais; com surdos-mudos; em terapia da fala; em escolas para crianças portadoras de deficiências mentais; em todas as formas de neurose e, como terapia ocupacional, nos mais variados tipos de sanatórios (Orff, 1963:150, 152)<sup>62</sup>.

Dos inúmeros professores ligados à abordagem OS, cujo trabalho se centra em crianças com necessidades educativas especiais, deve destacar-se Gertrud Orff<sup>63</sup>. Tendo como ponto de partida o próprio aluno/paciente, desenvolveu uma exemplar perspectiva “terapêutica” de trabalho multi-sensorial, onde o incentivo à expressão através da linguagem, do ritmo, da melodia e do movimento, ganhou dinamismo e validade tais que, na contemporaneidade, continuam a apresentar-se como referência na vertente ativa da Musicoterapia<sup>64</sup>. Todo o trabalho de Gertrud Orff revela que a vivência de canções, aliançadas ao instrumental Orff, ao movimento e à dança, apresenta um certo ‘poder curativo’<sup>65</sup>, confirmando que atividades como cantar, tocar instrumentos musicais, movimentar-se ou dançar,

---

<sup>61</sup> Professor Catedrático de Didáctica da Música que criou, em 1973, o Institut für Musikalische Sozial - und Heilpädagogik da Universität Mozarteum.

<sup>62</sup> “Schulwerk with its instruments is being widely used in work with the blind, the deaf and the dumb; in speech therapy, in schools for mentally-retarded children, for all forms of neurosis, and as an occupational therapy in the most varied kinds of sanatoriums” (Orff, 1963:150, 152).

<sup>63</sup> Esposa de Carl Orff que iniciou, em 1963, trabalhos com crianças autistas e com outras perturbações em inúmeras instituições, das quais se destacam o Centro Infantil e Juvenil de Pediatria Social, da Universidade de Munique e o Hospital Psiquiátrico da mesma cidade.

<sup>64</sup> De acordo com a *World Federation of Music Therapy*, “Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ela possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e consequentemente uma melhor qualidade de vida” (Bruscia, 1998:286).

<sup>65</sup> Deve entender-se a palavra curativo no sentido de cuidar, de criar momentos onde a música e a dança ajudam à existência de “picos” de felicidade, de fruição, de comunicação, de manifestação de sentimentos. Nesse sentido, a OS apresenta aspectos curativos, aspectos que proporcionam um equilíbrio interno entre corpo, mente e espírito. Um equilíbrio da pessoa com ela própria. Na OS, a musicoterapia ou a dançaterapia, não são, em si, formas de cura.

não só influenciam os processos fisiológicos do sistema nervoso como melhoram consideravelmente o ânimo e exercem ação no ritmo cardíaco e nas tensões arterial e respiratória (Bernardi et al., 2009). No entanto, não pode descurar-se o ‘poder preventivo’ que atividades baseadas na abordagem OS potenciam. Na verdade, segundo Maschat (2003)

O trabalho terapêutico é exclusivamente entendido como algo relativo à cura de doentes, mas há um aspecto preventivo: a prática musical alivia tensões, pode ajudar-nos a manter um contacto emocional com as artes e com outras pessoas, proporciona-nos a possibilidade de sermos criativos, de fazer algo por nós próprios, de conseguir o melhor de cada um de nós (Maschat, 2003. In Alberdi, 2003:5)<sup>66</sup>.

A dimensão social e “terapêutica” da abordagem OS ampliou-se através da especialização de profissionais licenciados pelo *Orff-Institut* na vertente “terapêutica” e social da OS. Alargando o seu profissionalismo a hospitais, escolas e centros especiais, estes profissionais expandiram e enriqueceram o seu campo de ação num período da história (1970/1980) durante o qual, de forma progressiva, surgiram movimentos em prol da Educação Especial através da música. A título exemplificativo, a organização ISME<sup>67</sup> assumiu capital importância no desenvolvimento de congressos, reuniões e encontros, nos quais a Musicoterapia começou a ganhar forma, visibilidade e, por conseguinte, a motivar inúmeras pessoas em todo o mundo. A esta área da música e da Educação Musical, encontra-se subjacente a ideia de que o poder da música, em todas as suas vertentes, é uma fonte “terapêutica” de recuperação e reabilitação de pessoas com necessidades especiais, bem como de preservação da saúde e melhoria da qualidade de vida de todo e qualquer ser humano.

Não pretendendo aprofundar esta vertente da música, dado existirem relevantes estudos de especialidade na área, deve referir-se que, um pouco por todo o mundo, aulas ou sessões com musicoterapeutas ligados à abordagem OS são desenvolvidas para crianças e adultos portadores de deficiências sensoriais

---

<sup>66</sup> Lo terapéutico sólo se entiende como algo relativo a la cura de enfermos, pero hay un aspecto preventivo: la práctica musical alivia tensiones, puede ayudarnos a mantener un contacto emocional con las artes y con otras personas, nos proporciona la posibilidad de ser creativos, de hacer algo por nosotros mismos y sacar lo mejor de nosotros” (Maschat, 2003. In Alberdi, 2003:5).

<sup>67</sup> International Society of Music Education.

(visual e auditiva), disfunções físicas e incapacidade motora, paralisia cerebral, transtornos da linguagem, transtornos emocionais e de conduta, dificuldades de aprendizagem, problemas psicossomáticos, autismo, pequenas deficiências e necessidade de estimulação, problemas de toxicodependência, problemas motivados por ambientes familiares difíceis, problemas de integração numa nova cultura; Etc. No entendimento de Salmon (2009)

A Orff-Schulwerk não foi concebida especificamente para crianças com deficiência, mas ela tem sido usada em diferentes áreas da educação especial e do trabalho social há muitos anos. A ideia de trabalhar com pessoas de diferentes idades e habilidades/capacidades encontra-se, desde o início, na essência da Orff-Schulwerk e da Música Elementar, a qual Carl Orff disse poder ser aprendida e vivenciada por todos (Salmon, 2009:12)<sup>68</sup>.

Face ao supra-explanado, pode afirmar-se que o aspecto terapêutico<sup>69</sup> esteve sempre presente na filosofia *orffiana*. A primazia de grupo, o caráter global, os aspetos emocionais, o apelo à memória, a lógica das organizações espaciotemporais, a dramaturgia, a combinação entre palavra, melodia, movimento/dança, alicerçadas no ritmo, são características de uma filosofia pedagógica inclusiva onde se promovem a expressividade, a auto-afirmação, a organização e a integração sociais, sem nunca perder de vista as necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais de cada ser humano e onde, segundo Wolfgang Stange<sup>70</sup>, “não reparamos na cadeira de rodas, nas feições de um síndrome de Down, nem nos movimentos de um espasmódico, mas sim, na sua força interior e na sua personalidade”<sup>71</sup> (Salmon, 2003:6).

---

<sup>68</sup> “Orff-Schulwerk was not conceived specifically for children with disabilities but it has been used in different areas of special education and social work for many years. The idea of working with people of all ages and abilities was inherent from the beginning. It lies in the essence of Orff-Schulwerk and Elemental Music that Carl Orff said can be learned and experienced by everyone” (Salmon, 2009:12).

<sup>69</sup> Na sua acepção do grego original *therapeia* = cuidado.

<sup>70</sup> Wolfgang Stange é Coreógrafo e Professor responsável pelos cursos “Dance Dynamics”, bem como pelo grupo “Amici” (London), composto por profissionais do teatro e da música, com diferentes capacidades/deficiências.

<sup>71</sup> “No reparamos en la silla de ruedas, ni las facciones de un síndrome de Down, ni los movimientos de un espástico, sino en su fuerza interior y su personalidad” (Stange, 2003; Salmon, 2003:6).

## CAPÍTULO II

### **FLOW THEORY**

#### **1. Questões conceituais, terminológicas e pressupostos teóricos**

Aspetos positivos da experiência humana como satisfação, alegria, sucesso, bem-estar, prazer, desfrute, i. e., processos de total envolvimento com a vida a que Csikzentmihalyi (1975; 1990; 1982a, 1982b, 1997; 2002) chamou ‘experiências ótimas’<sup>72</sup>, apresentam-se como pilares da teoria que o autor designou por *Flow Theory*<sup>73</sup>. Com base metodológica no *ESM*<sup>74</sup>, estudos iniciais de Csikszentmihaly (1975) visaram compreender como se sentiam as pessoas quando mais desfrutavam de si mesmas e porquê. Nas suas palavras

Os meus primeiros estudos incluíram algumas centenas de “peritos” – artistas, atletas, músicos, mestres de xadrez, cirurgiões – por outras palavras, pessoas que aparentemente dedicavam o tempo às suas atividades preferidas. A partir dos seus testemunhos, sobre o que sentiam ao fazerem o que faziam, desenvolvi a teoria da experiência ótima baseada no conceito de fluxo – o estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa atividade que nada mais parece importar; a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar (Csikszentmihaly, 2002:20).

Partindo do pressuposto de que tudo o que sentimos – alegria ou tristeza, bem-estar ou desconforto, interesse ou tédio, sucesso ou frustração – é representado

---

<sup>72</sup> “Optimal Experiences” - Expressão definida por Csikzentmihalyi (1975).

<sup>73</sup> Expressão definida por Csikzentmihalyi (1997). Apresentada na versão original, excetuando citações em língua portuguesa.

<sup>74</sup> *Experience Sampling Method* - Método desenvolvido, no início da década de 1970, por Csikszentmihalyi na Universidade de Chicago, de forma a tentar perceber / determinar como as pessoas se sentem no seu quotidiano. Para tal, foram desenvolvidos estudos com cerca de duas centenas e meia de indivíduos, aos quais foi entregue um *pager* (ou um relógio programável) que, aleatoriamente, emitia sinais no decurso dos dias. Estes sinais indicavam o momento para serem anotadas informações (*ESM Booklet* - bloco de notas individual) relativas ao local onde se encontravam, a atividade que estavam a desenvolver, aquilo em que pensavam, as pessoas com quem estavam, bem como outros aspetos relacionados com o estado de consciência vivido (em escala numérica): quão feliz, concentrados e motivados se sentiam e qual o seu grau de autoestima. O método permitiu, também, comparações entre cidadãos Americanos, Europeus e Asiáticos. “To determine how people actually spend their ordinary days: The ESM uses a pager or a programmable watch to signal people to fill out two pages in a booklet they carry with them. Signals are programmed to go off at random times... At the signal the person writes down where she is, what she is doing, what she is thinking about, who she is with, and then rates her state of consciousness at the moment on various numerical scales: how happy she is, how much she is concentrating, how strongly she is motivated, how high her self-esteem is, and so on. (...) The method also allows comparisons among Americans, Europeans and Asians” (Csikszentmihalyi, 1997:15-16).

na mente como informação, Csikzentmihalyi (1997:4) defende que “aquilo que fazemos - e o modo como nos sentimos em relação a isso - vai ser determinado pelos nossos pensamentos e emoções; pela interpretação atribuída a processos químicos, biológicos e sociais”<sup>75</sup>. Na sua perspetiva, ao conseguirmos, de algum modo, controlar essa informação, poderemos tomar importantes opções e decisões relativas ao decurso da nossa existência, na qual ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ aumentam a sensação de participação e, conseqüentemente, o poder de determinação no conteúdo e sentido da própria vida.

Em termos de enquadramento científico, a *Flow Theory* integra a Psicologia Positiva, fundada na década de 1990, por Martin Seligman - professor da University of Pennsylvania -, para quem, ao focar-se exclusivamente em aspetos e emoções negativas, a Psicologia “perdeu o rumo” e deixou as emoções positivas e a forma de vivenciá-las nas mãos de predicadores, profetas e colonistas da literatura de autoajuda (Seligman, 1993). Nesse sentido, o autor defende que os Psicólogos devem também incluir, nos seus estudos, temas relacionados com aspetos positivos da vida humana, sua qualidade e sentido. Atualmente, a Psicologia Positiva abarca estudos científicos cuja característica central se prende com o facto de todas as suas aplicações serem empiricamente testadas.

Ao debruçar-se sobre campos de estudo relativos a experiências positivas, forças e traços positivos da personalidade, relacionamentos positivos e instituições que as promovem, a Psicologia Positiva engloba áreas temáticas como a felicidade, a criatividade, o fluxo, a resiliência, o otimismo, o humor, a inteligência emocional e a motivação. De acordo com Nunes (2007), a *Flow Theory* está vinculada à Psicologia Positiva, dado esta se apresentar como novo paradigma da Psicologia que atribui às emoções positivas um papel relevante na otimização do desenvolvimento humano.

Os estudos iniciais que conduziram à *Flow Theory* compreenderam, ao longo de doze anos, entrevistas, questionários e outras técnicas de recolha de dados (*ESM*), desenvolvidas com milhares de indivíduos (peritos e pessoas comuns) da

---

<sup>75</sup> “What we do - and how we feel about it - will be determined by our thoughts and emotions; by the interpretation we give to chemical, biological and social processes” (Csikzentmihalyi, 1997:4).



América do Norte (incluindo uma reserva de índios *Navajo*), Coreia, Japão, Tailândia, Austrália e diversas culturas europeias. Uma das conclusões mais surpreendentes prende-se com o facto dos inquiridos descreverem as ‘experiências ótimas’ de forma extremamente semelhante, independentemente da sua cultura, classe social, idade, sexo ou nível de modernização social. Ainda que as atividades variassem enormemente, os indivíduos envolvidos nos estudos descreveram em termos muito idênticos o modo como se sentiam, pelo que as razões de desfrute inerentes à(s) atividade(s) apresentaram muito mais semelhanças do que diferenças. Nesse sentido, Csikszentmihalyi (2002) concluiu que a fenomenologia de fluxo, baseada na vivência de ‘experiências ótimas’, bem como as condições psicológicas que a tornam possível parecem ser as mesmas em todo o mundo.

A investigação original e o modelo teórico da experiência ótima/estado de fluxo<sup>76</sup> foram descritos pela primeira vez na obra *Beyond Boredom and Anxiety* (Csikszentmihalyi, 1975). Desde então, o conceito de fluxo tem adquirido importância e valor enquanto base empírica de um crescente número de trabalhos de investigação. Csikszentmihalyi (2002:331) refere que “alguns exemplos consistem na sua aplicação à Antropologia (Turner, 1984), à Sociologia (Mitchell, 1983), à evolução (Crook, 1980) e às teorias da motivação (Eckblad, 1981; Amabile, 1983; Dacy & Ryan, 1985)”.

Na versão inicial da sua teoria, Csikszentmihalyi (1975:36) definiu experiência ótima/estado de fluxo como “uma experiência holística que as pessoas sentem quando agem com total envolvimento”<sup>77</sup>, para o qual foram identificadas quatro condições fundamentais: (1) Controlo; (2) Atenção; (3) Curiosidade e (4) Interesse intrínseco. No que respeita à componente (1) controlo, o autor considera ser necessário ter a sensação de controlo das interações nas quais se está envolvido.

---

<sup>76</sup> Expressão definida por Csikszentmihalyi (1997). Neste particular, deve ter-se presente que os estados de fluxo são resultado da vivência de experiências ótimas. As expressões *flow state* (estado de fluxo) e *flow experience* (experiência de fluxo) podem adquirir o mesmo significado, dado o seu autor considerar que “os momentos excepcionais são aquilo a que chamei *flow experience*. A metáfora fluxo é aquela que muitas pessoas têm usado para descrever a vivência de uma sensação de acção sem esforço, em destacados momentos que descrevem como os melhores das suas vidas. Atletas referem-na como “being in the zone”, místicos religiosos como “ecstasy”, artistas e músicos como “aesthetic rapture”. “The exceptional moments are what I have called flow experiences. The metaphor “flow” is one that many people have used to describe the sense of effortless action they feel in moments that stand out as the best in their lives. Athletes refer to it as “being in the zone”, religious mystics as being in “ecstasy”, artists and musicians as aesthetic rapture” (Csikszentmihalyi, 1997:29).

<sup>77</sup> “The holistic experience that people feel when they act with total involvement” (Csikszentmihalyi, 1975:36).

A atenção (2) necessária às ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ tem que ver com a focalização única e constante na atividade a desenvolver. A curiosidade (3) é despertada através de novos e variados estímulos, sendo o interesse intrínseco (4) sinónimo de prazer proporcionado pela atividade. Numa fase posterior, Csikzentmihalyi (2002) definiu oito elementos essenciais à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’:

1 - A experiência ocorre geralmente quando enfrentamos tarefas que temos hipótese de completar; 2 - Temos que ser capazes de nos concentrar no que estamos a fazer; 3 - A concentração é geralmente possível porque a tarefa a realizar tem objectivos claros e (4) oferece uma resposta imediata; 5 - Agimos com um envolvimento profundo e sem esforço, o que nos alheia das preocupações e frustrações da vida quotidiana; 6 - As experiências de desfrute (experiência óptima) permitem às pessoas ter uma sensação de controlo sobre as suas acções; 7 - Desaparece a preocupação com o “Eu”, mas paradoxalmente, a sensação do “Eu” emerge mais forte depois da experiência de fluxo terminar; 8 - Altera-se a sensação de passagem do tempo. (Csikzentmihalyi, 2002:78)

A relação harmonizada entre desafios (*Challenges*<sup>78</sup>) e capacidades/conhecimentos (*Skills*<sup>79</sup>) foi reconhecida, por Csikzentmihalyi (1990), como fundamental à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’. Da continuidade progressiva deste equilíbrio, surge o denominado canal de fluxo (*Flow Channel*<sup>80</sup>), apresentando o autor um gráfico que visa definir esquematicamente a *Flow Theory*.

---

<sup>78</sup> Termo utilizado por Csikzentmihalyi (1975) que será apresentado em versão traduzida: desafio.

<sup>79</sup> Termo utilizado por Csikzentmihalyi (1975) que será apresentado em versão traduzida: capacidades/conhecimentos.

<sup>80</sup> Expressão definida por Csikzentmihalyi (1990) que será apresentada em versão traduzida: canal de fluxo.

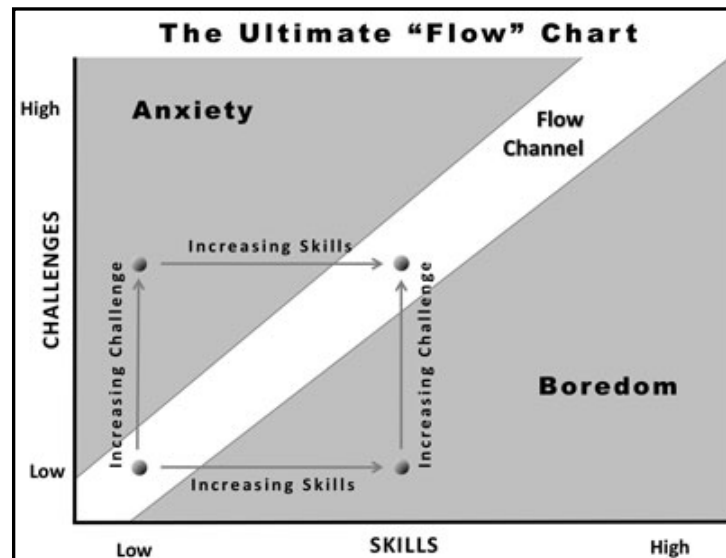


Figura 2: “Flow Theory Schematic Representation” (Csikszentmihaly, 1990:74)

Sustentada nas quatro condições e nos oito elementos referidos, a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ permeia um estado de tédio (*Boredom*<sup>81</sup>) e um estado de ansiedade (*Anxiety*<sup>82</sup>), tendo por base as variáveis-chave capacidades/conhecimentos e desafios. Por conseguinte, os estados de fluxo apresentam uma forte correlação com o desenvolvimento de competências e, paralelamente, com o crescimento pessoal, uma vez que, quando em estado de fluxo, tendemos a dominar e/ou superar um desafio com constantes índices de competência e eficácia. Se os desafios estiverem acima das nossas capacidades/conhecimentos, acabam por produzir ansiedade e, naturalmente, frustração. Do modo inverso, se os desafios estiverem aquém das nossas capacidades/conhecimentos, conduzem ao relaxamento e, por inferência, ao desinteresse e ao tédio (Csikszentmihalyi, 1990).

A ideia de Araújo & Andrade (2009:553) de que “o ‘estado de fluxo’ é uma experiência na qual o prazer no desenvolvimento de determinada atividade é proporcionado por meio do equilíbrio entre as habilidades do sujeito e o nível dos desafios enfrentados, a ponto de gerar um alto grau de concentração e satisfação pessoal”, fundamenta a inter-relação existente entre objetivos inerentes aos desafios e esforço que estes requerem das nossas capacidades/conhecimentos. Neste particular, Csikszentmihalyi (1997) entendeu existir um recíproco

<sup>81</sup> Termo utilizado por Csikszentmihalyi (1975) que será apresentado em versão traduzida: tédio.

<sup>82</sup> Termo utilizado por Csikszentmihalyi (1975) que será apresentado em versão traduzida: ansiedade.

constante, na qual, inicialmente, os desafios justificam o esforço exigido, para, mais tarde, o esforço justificar o próprio desafio. Nesse sentido, afirma que

A fenomenologia do fluxo sugere que a razão pela qual gostamos de determinada atividade não se prende com um prazer que tenha sido previamente programado no nosso sistema nervoso, mas sim pela existência de descoberta(s) resultante(s) de uma interação (Csikzentmihalyi, 1990:189)<sup>83</sup>.

Tendo presente o referido equilíbrio entre desafios/capacidades, Araújo (2008:43) argumenta que “o indivíduo que se encontre no estado de fluxo tem a sua energia psíquica totalmente focalizada na atividade que está a executar. Não há espaço na consciência para sentimentos externos ou para pensamentos diversos”. A autora intensifica esta ideia ao considerar que, em estado de fluxo, a harmonia entre energia física e psíquica é perfeita, sendo que a emoção, as metas e as operações mentais (operações cognitivas) são, elas próprias, conteúdos da experiência e estão interrelacionados para que o fluxo seja vivenciado.

De forma a clarificar conceitos inerentes à *Flow Theory*, é indispensável referir que Csikzentmihalyi entende o prazer (*Pleasure*<sup>84</sup>) como sensação de contentamento associada à satisfação de necessidades biológicas e/ou sociais. Face à ‘entropia psíquica’<sup>85</sup> resultante destas mesmas expectativas ou necessidades, a informação resultante da satisfação vivida repõe a ‘negentropia psíquica’ ou ordem na consciência. De acordo com Csikzentmihalyi (1997), o prazer é uma sensação que ajuda a manter a ordem na consciência mas que, por si só, nem consegue criar uma nova ordem, nem acrescentar complexidade ao ‘Eu’ (*Self*<sup>86</sup>). Complementarmente, o autor apresenta o desfrute (*Enjoyment*<sup>87</sup>)

---

<sup>83</sup> “The phenomenology of Flow suggests that the reason why we enjoy a particular activity is not because such pleasure has been previously programmed in our nervous system, but because of something discovered as a result of interaction” (Csikzentmihalyi, 1990:189).

<sup>84</sup> Termo utilizado por Csikzentmihalyi (1975) que será apresentado em versão traduzida: prazer.

<sup>85</sup> Entenda-se por ‘entropia psíquica’ (desordem na consciência), em oposição ao conceito de ‘negentropia psíquica’ (ordem na consciência). Segundo Csikzentmihalyi (2002:50), “O que implica a ordem – ou negentropia psíquica – é fundamentalmente a ausência de conflito entre a informação presente na consciência de um indivíduo. Quando a informação está em harmonia com os objectivos de uma pessoa, a consciência dessa pessoa está ordenada”.

<sup>86</sup> Termo utilizado por Csikzentmihalyi (1990) que será apresentado em versão traduzida: ‘Eu’. Deve destacar-se que Csikzentmihalyi considera que o ‘Eu’ como um dos conteúdos da consciência que nunca se afasta do centro da atenção. O ‘Eu’ não é uma informação vulgar, contém tudo aquilo que passou através da consciência: todas as memórias, ações, desejos, prazeres e dores estão nele contidos. E, acima de tudo, o ‘Eu’ representa a hierarquia de objectivos que construímos, pouco a pouco, durante os anos. O ‘Eu’ é, sob muitos aspectos, o elemento mais importante da

como uma sensação mais profunda, elaborada e marcante. Assim, o desfrute não ocorre apenas quando satisfazemos qualquer expectativa ou necessidade, mas sim quando ultrapassamos desafios e alcançamos algo de inesperado, algo marcado pela sensação de novidade, de realização e de avanço, atingindo novos objetivos e desenvolvendo novas capacidades. Neste particular, Campiez & Volp (2004) referem

É importante ressaltar que na experiência do “fluxo” sempre ocorre a descoberta de algo novo, seja sobre a própria pessoa e/ou sobre a atividade. Ela é importante porque torna o momento presente mais agradável e porque cria autoconfiança que permite desenvolver capacidades de fazer contribuições significativas à humanidade (Campiez & Volp, 2004:168).

Indo de encontro à noção de ‘negentropia psíquica’ de Csikzentmihalyi (2002), Bernard (2009) reforça esta ideia, adicionando-lhe aspetos sociais de elevada importância

Experiências de fluxo conduzem a uma maior felicidade individual e desenvolvem um sentido individual de transcendência, que, por sua vez, pode aumentar a complexidade da consciência do indivíduo. Conduzindo estas ideias para uma escala social, quando indivíduos de determinados grupos aumentam a complexidade da suas consciências, contribuem para o progresso da evolução da espécie humana (Bernard, 2009:8)<sup>88</sup>.

A vivência de momentos de desfrute pressupõe grande investimento de ‘energia psíquica’<sup>89</sup> e, por inerência, de elevados graus de atenção e concentração. A persecução de um objetivo induz ordem na consciência porque é essencial concentrar a atenção na tarefa que nos propomos desenvolver e esquecer, momentaneamente, tudo o resto. Csikzentmihalyi (1997) argumenta serem estes períodos de vigorosa energia para ultrapassar desafios, que um crescente número de pessoas define como os mais agradáveis das suas vidas. Fundamenta

---

consciência porque representa simbolicamente todos os seus outros conteúdos, bem como o modelo das suas inter-relações” (Csikzentmihalyi, 2002:59,331).

<sup>87</sup> Termo utilizado por Csikzentmihalyi (1975) que será apresentado em versão traduzida: desfrute.

<sup>88</sup> “Flow experiences lead to greater individual happiness and a sense of individual transcendence, which in turn can increase the complexity of an individual’s consciousness. Bringing these ideas to a social scale, when groups of individuals increase the complexity of their consciousness, this contributes to the progress of the evolution of the human species” (Bernard, 2009:8).

<sup>89</sup> “Energia psíquica: Processos que têm lugar na consciência – pensamentos, emoções, vontade e memória” (Csikzentmihalyi, 2002:331).

a sua argumentação considerando que, quando totalmente absortos numa atividade, vivenciamos um desfrute que impele a que ações, pensamentos e movimentos se sucedam de forma integral e integrada. Assim, o desfrute próprio das ‘experiências ótimas’ faz delas marcos na consciência de quem as vive e fundamenta o conceito de estado de fluxo, dado “o estado oposto à situação de ‘entropia psíquica’ ser a experiência ótima e quando a informação que chega à percepção é congruente com os objectivos, o fluxo de energia psíquica liberta-se sem esforço” (Csikzentmihalyi, 2002:66). Por conseguinte, ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ ocorrem quando há ordem na consciência (‘negentropia psíquica’), que advém da energia psíquica (por força da atenção/concentração) que investimos em objectivos realistas, conjugando aptidões com oportunidades de ação. Nas palavras de Csikzentmihalyi (1997)

Sem um conjunto consistente de metas, é difícil desenvolver-se um “Eu” coerente. Através do investimento padronizado de energia para alcançar metas, cria-se ordem. Esta ordem, que se manifesta em ações previsíveis, emoções e escolhas, pode, ela própria e com o tempo, ser reconhecida como o “Eu” (Csikzentmihalyi, 1997:23)<sup>90</sup>.

A atenção/concentração e a energia psíquica são comandadas pelo ‘Eu’ que, por seu lado, é somatório dos conteúdos da consciência e da estrutura dos seus objectivos. Obviamente, estes conteúdos e objectivos são resultado de diferentes formas de investir a atenção/concentração e conduzem a uma certa circularidade na qual o ‘Eu’ comanda a atenção e a atenção determina o ‘Eu’, i. e., a consciência não é um sistema estritamente linear, mas uma estrutura em que prevalece a causalidade circular. A atenção/concentração modela o ‘Eu’ que, por sua vez, é modelado por ela. Face ao exposto, as ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ são algo que podemos fazer acontecer. Csikzentmihalyi (2002) afirma

Uma pessoa que tenha conseguido controlar a sua energia psíquica e a tenha investido em objectivos escolhidos conscientemente, não pode deixar de converter-se num ser mais complexo. Ao sublimarmos as nossas aptidões, ao tentarmos enfrentar maiores desafios, tornamo-nos gradualmente indivíduos mais extraordinários” (Csikzentmihalyi, 2002:24).

---

<sup>90</sup> “Without a consistent set of goals, it is difficult to develop a coherent self. It is through the patterned investment of energy, provided by goals that one creates order in experience. This order, which manifests itself in predictable actions, emotions and choices, in time becomes recognizable as a more or less “self” (Csikzentmihalyi, 1997:23).

De acordo com Csikzentmihalyi (2002), se o equilíbrio entre desafios e capacidades/conhecimentos for constante, favorece a aquisição de uma ‘personalidade autotética’<sup>91</sup> que, em si, aumenta progressiva e notoriamente as habilidades e a autoestima dos indivíduos. Nas ‘experiências autotéticas’ a pessoa concentra-se na atividade pelo que ela vale e não pelas consequências que dela possam advir. Csikzentmihalyi (2002) e Silva (2007) fundamentam este pressuposto ao considerarem que a ‘personalidade autotética’ - consolidada pela ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ - é uma característica de indivíduos especialmente movidos pela motivação intrínseca, enquanto que a atitude oposta (exotética)<sup>92</sup> é fruto de ações motivadas por fatores extrínsecos. Por não se sentirem seduzidas ou ameaçadas por recompensas externas (factor extrínseco), pessoas com personalidades autotéticas caracterizam-se por vivenciarem ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ com maior frequência e nas mais diversas atividades da vida quotidiana, tornando-se, assim, seres mais autónomos, confiantes e independentes. Nesse sentido, pode afirma-se que na vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ há um envolvimento tão intenso com a(s) tarefa(s), que a satisfação que advém da sua realização é o mais importante (factor intrínseco). Segundo Csikzentmihalyi (2002:103), “a personalidade autotética eleva o curso da vida a outro nível. O alheamento dá lugar ao envolvimento, o desfrute substitui o aborrecimento e a energia psíquica reforça a sensação do Eu”.

Partindo do pressuposto de que a ‘personalidade autotética’ transforma experiências potencialmente entrópicas em ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, Csikzentmihalyi (2002:279) defende a existência de quatro requisitos para desenvolver tal personalidade: (1) Definir objetivos; (2) Deixar-se imergir pela atividade; (3) Prestar atenção ao que se passa e (4) Aprender a desfrutar da experiência imediata. Assim, desenvolver uma personalidade autotética contribui decisivamente para que se enfrentem as situações da vida de forma entusiástica,

---

<sup>91</sup> Termo utilizado por Csikzentmihalyi (2002). “O termo ‘autotético’ deriva de duas palavras gregas: *auto*, que significa eu e *telos*, que significa objetivo. Refere-se a uma actividade que se contém a si própria, isto é, que é realizada, não na expectativa de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação” (Csikzentmihalyi, 2002:101).

<sup>92</sup> Termo utilizado como antónimo de “autotético” (Csikzentmihalyi, 2002).

envolvente e prazerosa. Para Silva (2007:54), “a experiência autotélica é identificada como uma experiência intensa, realizada sem estímulos ou consequências externas, sendo seus constituintes a concentração, a satisfação, a felicidade e a autoestima”.

Da sua publicação a esta parte, a aplicabilidade da *Flow Theory* em questões práticas de diversas áreas académicas, formativas, organizacionais e artísticas tem apontado caminhos e contribuído para a melhoria da qualidade de vida do ser humano. Contributos podem assinalar-se na criação e implementação de currículos escolares experimentais, na formação de executivos, na criação de serviços e produtos de lazer, na conceção de ideias e práticas em psicoterapia clínica, na reabilitação de delinquentes juvenis, na terapia ocupacional com pessoas portadoras de deficiência, na organização de atividades em lares de idosos e no design de exposições em museus e galerias de arte.

No início do século XXI, Csikzentmihalyi (2002:22) afirmava que “tudo indica que o impacto da teoria será ainda mais forte nos anos vindouros”. Em boa verdade, a *Flow Theory* tem assumido reconhecido e crescente impacto em áreas tão distintas como o desporto (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Magalhães, 2002), a dança (Campiez & Volp, 2004; Gilbert, 1992, 2006), o *e-Learning* (Abrantes & Gouveia, 2007), os jogos didáticos (Abrantes, 2006), a interação homem-computador (Ghani & Satish, 1994; Trevino & Webster, 1992; Webster et al., 1993), os *cyber* ambientes (Novak et al., 1998), ou o bem estar quotidiano (Clarke & Haworth, 1994; Csikszentmihalyi & Hunter, 2003).



## 2. Flow em Música / Educação Musical

Um pouco por todo o mundo, investigadores descobriram que a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ se correlaciona, decisiva e positivamente, com elevados desempenhos em domínios artísticos e científicos (Oliveira & Alencar, 2008; Perry, 2001; Sawyer, 1992). Também o ensino/aprendizagem tem sido área de influentes e eloquentes estudos (David, 2003; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Csikszentmihalyi et al., 1993; Fleith & Alencar, 2005; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). Neste particular, destaque para estudos desenvolvidos, de forma longitudinal-comparativa, em ambientes educativos tradicionais/ambientes *Montessori*<sup>93</sup> (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005), através dos quais foi possível verificar a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ amplamente superiores em ambientes *Montessori*.

Na qualidade de pessoa externa ao mundo da Música/Educação Musical, Csikszentmihalyi (1990) afirmou lamentar o facto de ser prática comum eliminarem-se, primeiramente, aulas de Música/Educação Musical quando o orçamento das escolas se desequilibra. Neste particular, asseverou

A nossa cultura tem vindo a diminuir a exposição das crianças ao desenvolvimento de habilidades musicais. (...) Estas habilidades básicas, tão importantes para a melhoria da qualidade de vida, são geralmente consideradas supérfluas no atual clima educacional (Csikszentmihalyi, 1990:112)<sup>94</sup>.

Na constante procura de respostas que (re)validem e intensifiquem a importância da Música/Educação Musical na vida e, particularmente, no desenvolvimento

---

<sup>93</sup> O Método *Montessori* foi um dos primeiros métodos pedagógicos ativos, no qual atividades motoras e sensoriais visam o envolvimento e desenvolvimento “interior” de cada indivíduo, num processo educativo dinâmico com o meio envolvente. Baseado na estimulação sensorial e intelectual, foi aplicado especialmente na educação pré-escolar, alargando-se, progressivamente à segunda infância. É um método de trabalho individual, embora tenha também um carácter social, uma vez que, em conjunto, as crianças colaboram para o ambiente educativo. O método *Montessori* tem presente as fases de desenvolvimento infantil e as diferenças individuais, preocupando-se com o corpo e o espírito do aluno e o seu processo de adaptação à vida. A atividade, a individualidade e a liberdade são fundamentos da didática *montessoriana*. Maria Montessori mudou os rumos de uma Educação tradicional, mais centrada na formação intelectual, atribuindo-lhe um sentido de vivacidade, liberdade e atividade. [Maria Montessori (1870 - 1952) foi uma educadora/pedagoga italiana. Doutorou-se em medicina pela Universidade de Roma, onde, aos 25 anos começou a desenvolver trabalho com crianças de NEE - Necessidades Educativas Especiais, na clínica da própria Universidade].

<sup>94</sup> “Our culture seems to have been placing a decreasing emphasis on exposing young children to musical skills. (...) These basic skills, so important for improving the quality of life, are generally considered to be superfluous in the current educational climate” (Csikszentmihalyi, 1990:112).

holístico do ser humano, a *Flow Theory*<sup>95</sup> tem-se apresentado como referencial empírico em múltiplas e profícuas investigações<sup>96</sup> no campo da cognição, aprendizagem, criatividade e *performance* musicais.

No âmbito do enquadramento teórico-epistemológico do presente estudo, deve evidenciar-se que, com base no *ESM - Experience Sampling Method* (Csikszentmihaly, 1975), estudos iniciais desenvolvidos por Custodero (1998) tiveram como primordial propósito a adaptação da FT ao contexto específico da Educação Musical. Nas suas palavras, “a minha primeira tarefa foi desenvolver uma ferramenta de medição confiável e válida e um protocolo de pesquisa para registar experiências de fluxo na aprendizagem musical de crianças”<sup>97</sup>. Numa fase posterior, estudos de carácter longitudinal (Custodero, 2003; 2005) visaram analisar a interação das crianças com a música, numa perspetiva pedagógica de desenvolvimento musical, focados em grupos com idades específicas (entre os 0 e os 11 anos) e sustentados na observação sistemática. Os resultados permitiram a observação de “indicadores de fluxo” e a suas variações em contexto específico de Educação Musical.

Estabelecendo um certo paralelismo com os precedentemente mencionados princípios pedagógicos da abordagem OS (Capítulo I), reveste-se de grande importância que Custodero (1998) tenha também concluído que

As crianças são agentes da sua própria aprendizagem. Tentativas de regulação de desafios, através da antecipação, da expansão e da extensão de atividades iniciadas pelo professor, foram claramente observadas e confirmaram que as crianças queriam desafios mais elevados (Custodero, 1998:26)<sup>98</sup>.

Em conformidade com os indicadores de fluxo observados, e tendo presente que “a relação entre a experiência de fluxo e a aprendizagem implica que a

---

<sup>95</sup> Doravante, a expressão *Flow Theory* será abreviada para a sigla FT.

<sup>96</sup> Addesi & Pachet, 2007; Araújo, 2008; Araújo & Pickler, 2008; Araújo & Andrade, 2009; Bakker, 2005; Bernard, 2009; Bersh, 2009; Bloom & Skutnick-Henley, 2005; Bresler, L. & Latta, 2009; Byrne et al., 2003; Custodero, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005; Custodero & Stamou, 2006; DeNora, 2000; Diaz, 2013; Fritz & Avsec, 2007; Griffin, 2008; MacDonald et al., 2006; O'Neill, 1999; O'Neill & McPherson 2002; Pachet, 2004; Reeve, 2006; Rhoda, 2009; Sheridan & Byrne, 2002; Silva, 2008; Sloboda et al., 2001; St. John, 2004, 2005, 2006; Troum, 2008.

<sup>97</sup> “My first task was to develop a valid, reliable measurement tool and research protocol for recording flow experience in young children's music learning” (Custodero, 1998:22).

<sup>98</sup> “Children are agents in their own learning. The clearly observable attempts by participants to regulate their own challenge levels by anticipating, expanding and extending teacher-initiated activities confirm that children want to be highly challenged” (Custodero, 1998:26).

capacidade do professor em reconhecer indicadores, nos seus alunos, conduza a uma melhor eficácia”<sup>99</sup>, Custodero (2005) sugere três princípios para a condução de atividades musicais: (1) reconhecimento da autonomia dos alunos; (2) cuidado no estabelecimento de desafios apropriados e a manutenção dos mesmos e (3) envolvimento das crianças em atividades próprias da cultura da infância, vinculadas à natureza socializadora das atividades musicais. Dada a importância que o contexto e o tipo de interações pedagógico-musicais assumem na variação dos indicadores de fluxo observados, conclusões subsequentes de Custodero & Stamou (2006:1667) revelaram que “o que foi mais evidente foi que o contexto era determinante. Dependendo se os alunos estavam num estúdio, numa situação de um-para-um, ou num grupo maior em sala de aula, os professores notaram diferentes indicadores”<sup>100</sup>.

Dos diferentes estudos observacionais enunciados, nos quais esteve sempre presente a relação entre ‘experiência ótima/estado de fluxo’ e aprendizagem musical, foi possível concluir que os indicadores de fluxo podem ser ferramentas muito úteis na melhoria da prática pedagógico-musical de qualquer professor-investigador. Nesse sentido, Custodero & Stamou (2006) constataram “ser inevitável reconhecer que as qualidades que percebemos nos nossos alunos e a profundidade com que os observamos têm grandes implicações no ensino/aprendizagem e na possibilidade de mudanças pedagógicas”<sup>101</sup>.

Em suma, os estudos de Custodero (1998, 1999, 2002a, 2003, 2005) e Custodero & Stamou (2006) permitiram a identificação de indicadores de fluxo nas três dimensões que constituem o *FIMA* e, paralelamente, possibilitaram verificar a vivência de emoções/sentimentos associada(o)s a momentos de profundo envolvimento e fruição inerentes às ‘experiências ótimas/estados de fluxo’. Relativamente a esta conclusão, Custodero & Stamou (2006:1670) asseveraram que “um resultado muito positivo foi o aluno ter-se divertido, o que era óbvio pelo

---

<sup>99</sup> “The relationship between flow experience and learning implies that a teacher’s ability to recognize indicators in their students would lead to improved effectiveness” (Custodero & Stamou, 2006:1666).

<sup>100</sup> “What was most clear was that context mattered. Depending on whether they were in a studio one-to-one setting or in a larger group classroom setting, teachers would notice different indicators” (Custodero & Stamou, 2006:1667).

<sup>101</sup> “It must be stated that the qualities we perceive in our students and the depth with which we observe have great implications for teaching and learning, and for the possibility of pedagogical changes” (Custodero & Stamou, 2006:1671).

seu sorriso, a intensidade e a qualidade da sua participação na aula”<sup>102</sup>. O envolvimento dos alunos em atividades que oferecem desafios interessantes e para os quais se sentem qualificados, não só promove a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, como proporciona a vivência de emoções positivas que conduzem a um estado de ‘auto-perpetuação’ de prazer e desfrute, do qual resultam produtos criativos, pensamento perspicaz e crescimento musical (Custodero & Stamou, 2006).

Numa vertente direcionada para a *performance* musical, estudos de O’Neill (1999) e O’Neill & McPherson (2002) procuraram relações entre tempo de estudo musical e ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em jovens (entre os 12 e os 16 anos) de diversificados níveis de *performance*. Araújo & Andrade (2009) debruçaram a sua pesquisa na relevância dos processos autorregulatórios como componentes essenciais da otimização da *performance* que, direcionando a atenção e gerando concentração, favorecem a vivência do fluxo. Com base nos referidos elementos descritos por Csikszentmihalyi (2002), Araújo & Andrade (2009) categorizaram e analisaram a emoção, a concentração, a organização prática (estabelecimento de metas) e a relação entre capacidades/conhecimentos e desafios vivenciados nas situações de execução instrumental. Tendo também a FT como marco epistemológico, Addessi & Pachet (2007) desenvolveram estudos sobre a utilização de um *SMIR*<sup>103</sup>, verificando a existência de interações, grau de envolvimento e interesse de crianças (entre os 3 e os 5 anos) em processos musicais através da interação homem-máquina.

Dos inúmeros rumos apontados, face ao alargado leque de questões abordadas, ressaltam conclusões transversais que legitimam a existência de fortes ligações entre FT e Música/Educação Musical. Araújo & Pickler (2008) argumentam que existe uma forte relação entre ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e fatores de interesse e perseverança na aprendizagem/desenvolvimento musical, entendendo

---

<sup>102</sup> “A very positive outcome was that the student had fun, which was obvious from her smiling, the intensity and quality of her attendance in the lesson” (Custodero & Stamou, 2006:1670).

<sup>103</sup> Entenda-se por *SMIR* - Sistemas Musicais Interativos-Reflexivos. Segundo os autores “Os *SMIRs* são sistemas em que o usuário, independentemente do seu grau de competências é confrontado com um tipo específico de espelho de desenvolvimento de si. Neste caso específico, foi aplicado um *SMIR* chamado *Continuator*. “O *Continuator* é um sistema específico capaz de produzir música de forma parecida a um ser humano que toca num teclado, como uma espécie de espelho sonoro” (Addessi & Pachet, 2007:62).

que os processos musicais nos quais os sujeitos se envolvem de forma intensa e prazerosa geram um pleno bem-estar.

Estudos de MacDonald et al. (2006:301) possibilitaram a conclusão de que “níveis mais elevados de fluxo estão profundamente relacionados com níveis mais elevados de criatividade musical e de qualidade composicional”<sup>104</sup>. Os autores legitimam o enquadramento epistemológico e as opções metodológicas do presente estudo ao aludirem que “pesquisas futuras devem procurar investigar a utilidade dos conceitos de Csikszentmihalyi em Educação Musical”<sup>105</sup>.

Ao afirmar que “a música, que é organização de informação auditiva, ajuda a organizar a mente e, portanto, reduz a entropia psíquica, ou a desordem que experimentamos quando informação aleatória interfere com os nossos objetivos”<sup>106</sup>, Csikszentmihalyi (1990) refere que a Música, em geral, e a sua aprendizagem, em particular, potenciam a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e promovem a organização mental (‘negentropia psíquica’). Complementarmente, Araújo (2008) argumenta que as operações cognitivas são componentes da experiência de fluxo que ordenam a atenção e produzem uma sequência significativa de experiências vividas, apresentando o estudo/prática musical como atividade de excelência na organização da atenção, na produção da referida sequência e, por conseguinte, na ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e no desenvolvimento das operações cognitivas que lhe são intrínsecas.

Ao entender que o estado de fluxo “é um estado de concentração que envolve a absorção holística numa atividade”, Reeve (2006:73) singulariza este pressuposto à prática musical, entendendo-a como processo motivacional que favorece a persistência do indivíduo na sua atividade. Segundo o autor, a experiência ótima/estado de fluxo é vivenciada através do envolvimento do indivíduo na atividade musical, o que permite, através de um *feedback* imediato e positivo, a satisfação da necessidade de competência, na qual emoções, metas e operações

---

<sup>104</sup> “Higher levels of flow are related in a number of important ways to higher levels of creativity and higher quality compositions” (MacDonald et al., 2006:301).

<sup>105</sup> “Future research should seek to further investigate the utility of Csikszentmihalyi’s concepts within music education” (MacDonald et al., 2006:301).

<sup>106</sup> “Music, which is organized auditory information, helps organize the mind that attends to it, and therefore reduces psychic entropy, or the disorder we experience when random information interferes with goals” (Csikszentmihalyi, 1990:109).

cognitivas (atenção/concentração) interagem. Do sentido holístico defendido por Reeve (2006), pode depreender-se que experiências musicais significativas asseguram altos níveis de envolvimento, potenciando, assim, a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ que, através de emoções e operações cognitivas estimulam o desenvolvimento musical do ser humano.

## **CAPÍTULO III**

### **FUNDAMENTOS DE TEORIZAÇÃO**

#### **Contributos da Consciência, do conceito de ‘Eu’, da Emoção, da Psicologia e do *Embodiment***

##### **1. De Consciência**

O conceito de consciência adquire relevância no enquadramento teórico-epistemológico de fundamentação do presente estudo, tendo presente as noções de ‘energia psíquica’ e de ‘negentropia psíquica’ anteriormente referidas como centrais na FT (Csikzentmihalyi, 1997, 2002), reiteradas em contexto de Música/Educação Musical por Custodero (1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005), Custodero & Stamou (2006) e Araújo (2008). Nesse sentido, pressupostos basilares da abordagem OS e da própria FT, apresentam relação com o conceito de consciência desenvolvido por Vygotsky (1896-1934), para quem, de acordo com Carvalho et. al. (2010), a consciência é fruto de um novo método de abordagem em Psicologia, no qual a psique é concebida como construção histórico-cultural materialista, portanto, de interrelação com o mundo, em contraposição à conceção de consciência metafísica, espiritual, universal e histórica. Na sua abordagem ‘sociointeracionista’ (ligada ao “socioconstrutivismo”), Vygotsky (1925, 1978, 1996, 1999, 2004a, 2007) apresenta o conceito de consciência como fruto do conhecimento que, em traços gerais, assenta em dois aspetos fundamentais: (1) o conhecimento humano é construído na interação entre sujeito e objeto e (2) a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada (Loos & Sant’Ana; 2007). Por conseguinte, Vygotsky concluiu que aspectos cognitivos, afetivos, sociais e de atividade/ação são interdependentes e que mente e comportamento formam uma unidade, dado “a psique não existir fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela, ainda que seja apenas porque se trata do mesmo” (Vygotsky, 1996:17). Ao renovar, em certa medida, princípios de Vygotsky (1996, 2004a, 2007) de que

o conhecimento humano é construído na interação entre sujeito e objeto, Damásio (2008, 2010) aborda, na atualidade, o conceito de consciência argumentando que nos tornamos conscientes quando os nossos organismos constroem e manifestam internamente uma forma específica de sabedoria - o conhecimento de que o nosso organismo foi modificado por um objeto -, sendo esta forma de conhecimento acompanhada pela representação interna desse mesmo objeto. O autor entende que a consciência, enquanto fenómeno biológico natural emergente nos seres vivos com um elevado grau de complexidade, tem como protagonista principal o sentido de “Si”<sup>107</sup>. Fundamentado na consideração do ‘Eu’ como indispensável a qualquer noção válida de consciência, o autor entende o ‘Eu’ como responsável pelo fornecimento à mente de conhecimento, incluindo a existência do próprio organismo, i.e., a consciência possibilita o conhecimento do ‘Eu’, sendo que este, de forma relacional com aquela, condiciona os processos mentais e os comportamentos exteriores do organismo (Damásio, 2008, 2010).

Ainda que Damásio entenda a consciência como aquilo que permite que sejamos, simultaneamente, observadores e conhecedores e que os pensamentos formados na atividade mental pertencem ao ‘Eu’ e não a outrem, o cariz individual (autobiográfico) do ‘Eu’ adquire uma importante dimensão social e cultural, por nos revelar a existência de outros ‘Eus’ (exteriores) e, não raras vezes, encaminhar-nos na sua direção. O autor afirma que “a essência da consciência é o pensamento mesmo de si – o sentimento mesmo de si – como ser individual empenhado no processo de conhecer a sua própria existência e a existência dos outros” (Damásio, 2008: 155). Neste particular, considerando a aludida componente social da abordagem OS, associando-a ao facto de pressupor que todos os seres humanos (‘Eus’) são seres musicais e que, de acordo com Gainza (2003), uma pessoa musical é alguém que tem música dentro de si e a usa para expressar-se, para receber e reconhecer a expressividade do outro, para comunicar e partilhar; é alguém que ao ouvir e/ou receber música, reage, por seu turno, produzindo a sua própria música, pode entender-se que, na abordagem

---

<sup>107</sup> De forma a uniformizar terminologia, em conformidade com o previamente referido conceito de ‘Eu’ (Csikzentmihalyi, 1990), devem considerar-se os termos “Si” e ‘Eu’ como sinónimos, dado representarem traduções do conceito de “Self” apresentado por Csikzentmihaly (1990), Damásio (2008, 2010) e, numa fase posterior do trabalho, por Bruner (1996, 1997, 2008).



OS, o 'Eu' (Musical) de cada um de nós se conjuga com outros 'Eus', formando um certo 'Nós' (Musical).

Avigora esta inferência, de forma ligada com a aludida visão 'sociointeracionista' de Vygostky, o facto de Damásio (2010) considerar que

A consciência é um estado mental - se não houver mente, não há consciência - em que temos conhecimento da nossa própria existência e da existência daquilo que nos rodeia. A consciência é um estado mental a que foi acrescentado o processo do ser (Damásio, 2010:200).

Ao assegurar que os estados mentais conscientes são sentidos, dado ser qualitativamente diferente ver, ouvir, tocar, sentir, cheirar ou saborear, podem identificar-se nos pensamentos de Damásio (2010) vigorosas ligações com o *embodiment*<sup>108</sup>, sobre a qual o presente Capítulo versará.

Paralelamente, ao reiterar princípios epistemológicos transversais à conceção de consciência defendida por Vygotsky (1978, 1996, 1999, 2004b, 2007), Damásio (2010) apresenta a consciência como parte especial da mente que diz respeito ao 'Eu' e ao conhecimento, os quais se edificam numa interação recíproca sujeito-objeto, mediada social e culturalmente e, por isso, de forma relacionada com aspetos da Psicologia Cultural, também eles, seguidamente abordados.

### **Consciência na *Flow Theory***

Tendo em linha de conta os previamente focados conceitos de 'entropia psíquica'/'negentropia psíquica', bem como de 'causalidade circular da consciência' (Csikzentmihalyi, 2002) e a pertinência que adquirem na vivência de 'experiências ótimas/estados de fluxo', a consciência apresenta-se, na FT, essencial ao desenvolvimento do 'Eu'. Para Csikzentmihalyi (2002), a consciência corresponde à realidade experimentada subjetivamente (fator endógeno ou interior), uma vez que acontecimentos objetivos (fator exógeno ou exterior) apenas existem se deles tivermos conhecimento. Nesse sentido, pressupostos de Damásio (2010) parecem corroborar o pensamento de Csikzentmihalyi (2002) ao nível dos "eventos conscientes concretos (sensações, sentimentos, pensamentos

---

<sup>108</sup> Conceito que será apresentado na versão original, dado não existir tradução para a Língua Portuguesa. Pode entender-se como "incorporação", no sentido de negar a existência da mente separada do corpo (Velo, 2012:22).

e intenções)” e do desenvolvimento e uma ‘personalidade autotélica’ (Csikzentmihalyi, 1997, 2002), ao afirmar que todos dispomos de livre acesso à consciência, dada a sua abundância nas nossas mentes. Fundamenta o seu raciocínio asseverando que

Poucos são os constituintes do nosso ser tão espantosos, fundamentais e aparentemente misteriosos como a consciência. Sem ela, ou seja, sem uma mente dotada de subjectividade, não poderíamos saber que existimos e muito menos que somos aquilo que pensamos. Se a subjectividade não tivesse surgido, mesmo que de forma muito modesta no início, em seres vivos muito mais simples do que nós, a memória e o raciocínio provavelmente não se teriam expandido de forma tão prodigiosa como se veio a verificar, e o caminho evolutivo para a elaborada versão da consciência que agora detemos não teria sido aberto. A criatividade não se teria desenvolvido. Não teria havido música, nem pintura, nem literatura (Damásio, 2010:21).

Ao afirmar que é através da consciência que tomamos conhecimento/objetivamos acontecimentos de uma realidade subjetiva, Csikzentmihalyi (1997, 2002) confere à consciência lugar central na FT, nomeadamente ao nível da vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e, conseqüentemente, do desenvolvimento do ‘Eu’. Por outro lado, no que concerne ao livre acesso e abundância de consciência nas nossas mentes (Damásio, 2010), a ligação destes pressupostos à FT assenta na convicção de Csikzentmihalyi (1997, 2002) de que ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ são algo que podemos fazer acontecer, face à previamente referida ‘causalidade circular da consciência’. Recorde-se que, na FT, por força da atenção/concentração e de um grande investimento de ‘energia psíquica - pensamentos, emoções, vontade e memória’ - a consciência regula o ‘Eu’ e por ela é regulado (Csikzentmihalyi, 2002).

Face ao supra explanado, é impreterível procurar definir e enquadrar, epistemologicamente, o conceito de ‘Eu’.

## 2. De conceito de ‘Eu’

Na decurso do século XX, a Psicologia procurou descrever o ‘Eu’ de numerosas e variadas formas. No âmbito do enquadramento teórico-epistemológico deste trabalho, salientam-se aspetos de natureza emocional/afetiva ligados à Psicologia Positiva, bem como aspetos sociais/culturais relativos à Psicologia Cultural. Na base desta fundamentação encontram-se ideias que, cruzando os referidos aspetos (emocionais/culturais), são transversais aos princípios pedagógicos da abordagem OS e aos pressupostos da FT.

### Contributo da Psicologia Cultural

Ao longo da história das Ciências Sociais e Humanas, o ‘Eu’ tem sido abordado segundo dois grandes modelos paradigmáticos. No primeiro desses modelos, existe a preocupação em demonstrar uma certa diluição dos indivíduos nos contextos sociais, considerando que, em certa medida, estes submetem a sua personalidade individual à necessidade de participar em atividades de uma determinada unidade social. O segundo paradigma apresenta o ser humano atraído pelo mundo social e, por isso, seguidor das suas normas (Valsiner & van der Veer, 2000). Procurando uma certa união entre estes dois modelos, visando ultrapassar a sua parcialidade, surgiu um terceiro modelo que enfatiza, simultaneamente, a ‘individualidade’ (*uniqueness*) e o ‘relacionamento’ (*relatedness*) da pessoa com as unidades sociais (Bruner, 1996, 1997, 2008; Fidalgo, 2004; Keller & Otto, 2009; Pérez & Santigosa, 2005; Pizzinato, 2010; Shwerder, 1983, 1991; Shwerder & Sullivan, 1993). Inspirado nas teses de Vygotsky (1925, 1978, 1996, 1999, 2004b, 2007), segundo as quais, recorde-se, (1) o conhecimento humano é construído na interação entre sujeito e objeto e (2) a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada (abordagem ‘sociointeracionista’), este modelo tem vindo a transformar-se, a expandir-se e adquirir capital importância, da década de 1990 a esta parte, sob a designação de Psicologia Cultural. De acordo com Pérez & Santigosa (2005:17), “a Psicologia Cultural desenvolveu-se principalmente como resposta alternativa a projetos de Psicologia que não incluíam, como elementos chave, a cultura e a sua relação

dialética com o indivíduo”<sup>109</sup>. Ao reconhecer a natureza social e cultural do ser humano, nunca descurando a natureza biológica, a Psicologia Cultural apresenta um renovado interesse pela análise da relação mente-cultura, entendendo estes conceitos como faces complementares de uma mesma moeda, dado estarem na génese (e serem produto) uma da outra (Boesch, 1996; Bruner, 1996, 1997, 2008; Cole, 1996, 1998; Shweder, 1983, 1991; Shweder & Sullivan, 1993).

No que às bases de desenvolvimento e impulsão da Psicologia Cultural respeita, apresentam marcante relevância os trabalhos de Bruner (1996, 1997, 2008), Bronfenbrenner (1979, 1989, 1993), Cole (1996, 1998), Heine (2011), Kitayama & Cohen (2007), Mead (1934), Rogoff (1990, 1998, 2003), Valsiner & Rosa (2007) e Wundt (1916). No sentido de perspetivar, sucinta e historicamente, as bases epistemológicas da Psicologia Cultural, destaque primígeno para os estudos de que estiveram na base da denominada ‘Psicologia dos Povos’ (Wundt, 1916), na qual o autor considerou que complexos processos psicológicos superiores (como o pensamento e a memória) são sempre coletivos e não apenas individuais, conferindo à sua abordagem aspetos históricos e socioculturais de destacada importância. Num sentido teoricamente mais amplo, a *Ecological Systems Theory* (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 1993) assenta na convicção de que compreender a mente humana implica o estudo dos aspetos interrelacionados que a caracterizam e constituem: (1) o desenvolvimento que se produz ao longo da vida e (2) o desenvolvimento produzido pelo impacto do meio sócio-histórico remoto e/ou imediato. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1979, 1989, 1993) contribuiu para que a Psicologia Cultural se tenha constituído como alternativa teórica de aproximação à compreensão dos fenómenos psicológicos que se desenvolvem nas pessoas (e entre as pessoas), na sua inter-relação com aspetos sociais, culturais e históricos. Ao assegurar que a pessoa humana (e o seu ‘Eu’) se constitui(em) numa constante relação bilateral - entre sujeito e sistema cultural -, que regula as práticas de determinada sociedade, num determinado tempo e espaço, também Shweder (1990) contribuiu para a definição da Psicologia Cultural enquanto estudo da forma como as tradições culturais e as práticas sociais regulam,

---

<sup>109</sup> “La Psicología Cultural se ha desarrollado principalmente como una respuesta alternativa a los proyectos de psicología que no incluían, como elementos claves, a la cultura y a su relación dialéctica con el individuo” (Pérez & Santigosa, 2005:17).

expressam e transformam a mente humana. Para Shweder (1983, 1991), o sistema sociocultural influencia o sujeito e permite que este se consolide enquanto pessoa humana, sendo que, através das suas ações quotidianas, a pessoa humana ‘retroalimenta’ o sistema cultural. Nesse sentido, sistema sociocultural e pessoa humana (‘Eu’) transformam-se mútua e constantemente. Na mesma linha de pensamento, entendendo que à psique humana (e à sua particularidade) se encontra subjacente uma interdependência entre pessoa e meio sociocultural, Sánchez et. al. (2006:10) ampliaram os pressupostos de Shweder (1983, 1991) e de Shweder & Sullivan (1993), acrescentando-lhes aspetos relativos ao corpo e às emoções, os quais se revestem de elevada importância no quadro epistemológico aqui apresentado

A Psicologia Cultural é o estudo da forma segundo a qual as tradições culturais e as práticas sociais regulam, expressam, transformam e permutam o psiquismo humano, resultando em divergências culturais e étnicas ao nível do corpo, da mente, do Eu e das emoções” (Sánchez et. al., 2006:10)<sup>110</sup>.

A aproximação de interdependência relacional entre pessoa humana e elementos do meio sociocultural, à qual se encontra implícita a influência que um tem sobre o outro e vice-versa, constituiu a base da Psicologia Cultural, na qual se parte do princípio que ambiente sociocultural e pessoa humana coexistem (e adquirem identidade) de forma recíproca. De forma resumida, esta reciprocidade assenta na forma através da qual os seres humanos captam os significados do meio sociocultural e utilizam os seus recursos para alterarem a sua vida mental e, ato contínuo, através de processos sensório-corporais, emocionais e cognitivos constroem, subjetivamente, significados basilares ao desenvolvimento do seu ‘Eu’ Sánchez et al. (2006).

Por entender que a Psicologia Cultural reconhece a natureza holística do desenvolvimento humano e que, com base em processos de desenvolvimento participativo em diferentes práticas e contextos culturais, as pessoas e as atividades se constituem mutuamente, Rogoff (1990, 1998) partilhou e avigorou princípios de participação, envolvimento e desenvolvimento humano, transversais

---

<sup>110</sup> “La Psicología Cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan el psiquismo humano, resultando en las divergencias culturales y étnicas en el cuerpo, la mente, el sí mismo y las emociones” (Sánchez et. al., 2006:10).

à referida obra de Vygotsky (1925, 1978, 1996, 1999, 2004b, 2007). Na obra *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Rogoff (1990) enfatiza a importância da natureza social do ser humano na aprendizagem e construção do seu 'Eu'. Nesse sentido, a autora evidencia a unidade entre pessoa e contexto sociocultural, recusando a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre no vácuo. Pelo contrário, considera que os seres humanos, salvo raríssimas exceções, nunca estão sozinhos e o seu 'Eu' é fruto de interações sociais, históricas e culturais, reforçando o previamente focado aspecto de 'Nós Musical' existente na abordagem OS. No seu entendimento, um dos objetivos centrais da Psicologia Cultural consiste exatamente em mostrar que não há pessoas "genéricas". Fundamenta a sua posição, particularizando ao mundo da infância e da primeira fase da adolescência - fulcral no desenvolvimento do presente estudo -, ao considerar incorreto falar-se da criança como se tal entidade existisse em si mesma. Para Rogoff (1990), a criança não existe no vazio - todas as crianças são históricas, sociais e culturais -. Por conseguinte, assevera que

O desenvolvimento cognitivo das crianças é uma aprendizagem - ocorre através da participação guiada em atividades sociais com companheiros que apoiam e ampliam a compreensão e a habilidade em usar as ferramentas da cultura. A base sociocultural das habilidades e atividades humanas - incluindo a orientação das crianças para participarem no manancial de atividades que as rodeia - é inseparável da base biológica e histórica de seres humanos enquanto espécie (Rogoff, 1990:vii)<sup>111</sup>.

Inequivocamente, os trabalhos de Rogoff (1990, 1998, 2003) contribuíram para que aspectos cognitivos, históricos, sociais e culturais tivessem deixado de ser abordados de forma compartimentada no estudo da aprendizagem e do desenvolvimento holístico do ser humano, estabelecendo, assim, forte correlação com a fundamentação do presente estudo.

O desenvolvimento humano é um processo cultural. (...) Ser-se humano envolve constrangimentos e possibilidades decorrentes de uma longa história de práticas humanas. Ao mesmo tempo, cada geração continua a rever e adaptar o seu património humano, cultural e biológico face às circunstâncias

---

<sup>111</sup> "Children's cognitive development is an apprenticeship - it occurs through guided participation in social activity with companions who support and stretch children's understanding of and skill in using the tools of culture. The sociocultural basis of human skills and activities - including children's orientation to participate and build on the activities around them - is inseparable from the biological and historical basis of humans as a species" (Rogoff, 1990:vii).

em que vive (Rogoff, 2003:3)<sup>112</sup>.

Em contexto de Música/Educação Musical, a obra *The Social Psychology of Music* (Farnsworth, 1958) aborda, devidamente alicerçados em pressupostos sociopsicológicos, tópicos como a estrutura musical, a música enquanto forma de comunicação, o gosto musical, as habilidades musicais (e formas de avaliá-las), criando novas possibilidades de exploração do potencial da Música/Educação Musical no diálogo cultural entre (e no seio das) culturas, nas quais as palavras de Merriam (1964) ecoaram

A música é um fenômeno exclusivamente humano, que apenas existe em termos de interação social, i.e, ela é feita por pessoas, para pessoas; é um comportamento apreendido. Ele não existe em si, por si e para si mesma; Há sempre seres humanos que fazem algo para produzi-la. Em suma, a música não pode ser definida como um fenômeno sonoro solitário, dado envolver o comportamento de indivíduos e grupos de indivíduos (Merriam, 1964:27)<sup>113</sup>.

Em conformidade com a tese defendida por Farnsworth (1958), complementada com as visões de Blacking (1976), Merriam (1964) e Meyer (1956), a legitimidade (e expansão) epistemológica das vertentes social e cultural em Psicologia impulsionou inúmeros estudos e obras em Música/Educação Musical. Valorizando a ideia basilar defendida por Blacking (1976) de que “é necessário demonstrar que as fontes reais de toda a cultura se encontram no corpo humano e em interação cooperativa entre os corpos humanos”<sup>114</sup>, resultados e conclusões de abrangentes obras e estudos<sup>115</sup> em Música/Educação Musical têm evidenciado que audição, gosto, aprendizagem, prática, compreensão, criatividade, composição, improvisação e desenvolvimento musicais (e, por conseguinte, pensamento musical) se revestem de relevantes contornos socioculturais.

---

<sup>112</sup> “Human development is a cultural process. (...) Being human involves constraints and possibilities stemming from long histories of human practices. At the same time, each generation continues to revise and adapt its human cultural and biological heritage in the face of current circumstances” (Rogoff, 2003:3).

<sup>113</sup> “Music is a uniquely human phenomenon which exists only in terms of social interaction; that is, it is made by people for other people, and it is learned behavior. It does not and cannot exist by, of, and for itself; there must always be human beings doing something to produce it. In short, music cannot be defined as a phenomenon of sound alone, for it involves the behavior of individuals and groups of individuals” (Merriam, 1964:27).

<sup>114</sup> “it is necessary to show that the real sources of all culture are to be found in the human body and in cooperative interaction between human bodies” (Blacking, 1976:116).

<sup>115</sup> Barrett, 2011; Bresler & Thompson, 2002; Burnard, 2006; Cope & Smith, 1997; Crozier, 1997; DeNora, 2000; Deliège & Sloboda, 1996; Dibben, 2002; Hargreaves et. al, 2003; Hargreaves & Koutsoupidou, 2009; Hargreaves & North, 1999, 2001, 2008; MacDonald, et. al, 2002, 2006; O’Neill, 1997; Sacks, 2007; Serafine, 1980, 1988; Sloboda, 2005; Stoor, 1993; Swanwick & Runfola, 2002; Veloso, 2012; Webster, 2003; Wiggins, 2003.

Com especial ênfase na compreensão, criatividade e desenvolvimento musical de crianças e jovens em contexto de Educação Musical, destaque para estudos de MacDonald et al. (2000, 2002) através dos quais se concluiu que variáveis sociais/culturais (tais como a amizade) adquirem forte impacto no envolvimento e participação dos alunos no desenvolvimento de processos de composição musical. Focados na mesma área de investigação, estudos recentes desenvolvidos em contexto de Educação Musical no primeiro Ciclo do Ensino Básico português (Velo, 2012) demonstram que à criatividade e composição musical na infância (e consequente desenvolvimento do pensamento musical) estão inerentes indiscutíveis aspetos socioculturais. Ao afirmar que “o pensamento musical é um claro exemplo de como é impossível conceber a cognição como uma entidade separada da nossa experiência incorporada e situada no mundo” e que “as dimensões rítmicas, tímbricas, expressivas da música não são facilmente reduzidas a um pedaço de papel. São sentidas, em interação com os sons e com os outros”, Velo (2012:168) avigora a ideia apresentada por Hargreaves et. al, (2003:151) de que “a música tem funções cognitivas, emocionais e sociais para todos nós. (...) Todo o comportamento musical é ‘social’, no sentido em que os significados musicais são social e culturalmente construídos”<sup>116</sup>.

Face ao exposto, os referidos estudos reiteram princípios de Vygotsky (1978, 1996, 1998, 2004b, 2007) e Bruner (1996, 1997, 2008), segundo os quais os significados que atribuímos aos acontecimentos são social e culturalmente construídos e, por isso, o ‘Eu’ e o mundo social e cultural apresentam-se como inseparáveis, sendo que, mente e cultura, se constituem mutuamente. Nesta perspetiva inter-relacional de construção do conhecimento humano (‘Eu’), os processos através dos quais a identidade musical é formada, revestem-se, desde os primeiros anos de vida, de aspetos sociais e culturais (Hargreaves & North, 1999, 2001).

De acordo com Barrett (2011), as influências sociais e culturais desempenham um papel fundamental na formação do ‘Eu’ (Musical), dado estarem na sua base processos de interação entre ser humano e ambiente circundante - definido social

---

<sup>116</sup> “Music has cognitive, emotional, and social functions for all of us. (...) All musical behaviour is ‘social’ in the sense that musical meanings are socially and culturally constructed” (Hargreaves et. al, 2003:151).



e culturalmente -. Nesse sentido, devem destacar-se as interações práticas desenvolvidas no seio familiar, na comunidade local, bem como em contexto escolar com colegas e amigos, uma vez que, segundo Campbell (1998), “a interação musical das crianças começa com a família e aumenta em crescentes círculos concêntricos fora da família”<sup>117</sup>. Entendendo que, de acordo com Barret et al. (2005:263) “a cultura é formada pelo (e formadora do) pensamento e ação humanas e inseparável do desenvolvimento humano”<sup>118</sup> e que a Escola é parte integrante dessa mesma cultura, é fundamental refletir sobre o impacto que esta assumem na formação e desenvolvimento da identidade musical, das competências e habilidades musicais (por conseguinte, do ‘Eu Musical’) das crianças e jovens que a frequentam.

A aproximação epistemológica do presente trabalho à Psicologia Cultural tem na sua base o conceito de ‘Eu’ inerente à visão ‘sociointeracionista’ (“socioconstrutivismo”) defendida por Vygotsky (1996, 1999, 2007) - reiterada por Cole (1996) -, de que processos psicológicos são social e culturalmente mediados. Simultaneamente, estudos de Rogoff (1990, 1998, 2003) sugerem possíveis paralelos de fundamentação epistemológica entre Psicologia Cultural e abordagem OS, nomeadamente em aspetos que aludem à natureza socializadora e à visão de desenvolvimento holístico do ser humano que ambas comportam. Nesse sentido, é imprescindível destacar relevantes aspetos sociais e culturais inerentes à filosofia de base da abordagem OS, os quais concedem ao precedentemente focado ‘Nós’ (Musical) inegável relevância no desenvolvimento do ‘Eu’ (Musical) de cada ser humano. Neste particular, indo ao encontro da influência social e cultural na interação musical defendidas por Barrett (2005, 2011) e Barrett & Smiegiel (2003), Dolloff (1993) enfatiza que, na abordagem OS, “cada criança desenvolve potencial individual dentro do contexto de grupo. (...) Cada criança é levada ao desenvolvimento de suas próprias habilidades, mas aprende a usá-las no contexto de grupo, bem como, individualmente”<sup>119</sup>. Assim, revigora a previamente focada componente social (‘Nós Musical’) que a

---

<sup>117</sup> “Children's musical interactions begin with family and grow in ever widening concentric circles beyond family” (Campbell, 1998:44).

<sup>118</sup> “Culture is formed by (and formative of) human thought and action, and inseparable from human development” (Barret et al., 2005:263).

<sup>119</sup> “Each child develops individual potential within the context of the group. (...) Each child is led to the development of his own abilities but learns to use them in the context of the ensemble as well as individually” (Dolloff, 1993:12).

abordagem OS compreende, face à constante simbiose grupal que esta pressupõe (cantar, tocar, movimentar-se e/ou dançar, em grupo), propiciando o desenvolvimento holístico (componentes física, sensorial, psicológica, intelectual, social e cultural) do ser humano, sendo a vivência desta simbiose um inquestionável marco na vida de quem interage com os outros e com mundo em geral (Maschat, 2001).

Por outro lado, questões relativas à adaptação e implementação da abordagem OS em países tão longínquos, quanto distintos, acrescentam-lhe uma indubitável vertente cultural (e de enculturação), na qual o profundo respeito e valorização da diferença não se apresenta como entrave, mas antes como estímulo vitalizador. Nesse sentido, Dollof (1993), assevera que “os volumes impressos da abordagem OS não podem, simplesmente, ser traduzidos para outros contextos culturais. Eles devem ser adaptados à cultura local”<sup>120</sup>, partilhando, assim, a ideia de que cada ser humano participa na construção de mundos culturalmente constituídos, os quais, reciprocamente, configuram a sua mente e a concepção do seu ‘Eu’ (Bruner, 1996).

O recurso à Psicologia Cultural na fundamentação do presente estudo procura contribuir para o entendimento do ‘Eu’ (Musical), entendendo-o como resultado de prolongados e intrincados processos de construção de significados (e realidades) com base em interações humanas profundamente implantadas na cultura (Barrett, 2011). Nesse sentido, partilha o princípio de Bruner (1996, xi) de que “não há nada mais apropriado para testar uma Psicologia Cultural do que a prática educativa”, e encontra legitimidade no facto de Mota (2003:13) asseverar que “o contributo teórico de Bruner pode representar um ponto de convergência importante para uma reflexão acerca do papel da educação musical, relacionando-o com a perspectiva cultural”. Neste particular, deve salientar-se que a autora entende a “Psicologia cultural da Educação Musical” como súmula de três grandes vertentes da Psicologia (Social; Educação; Desenvolvimento), revigorando princípios de Bruner (1996, 1997) associados à forma como a cultura configura a nossa mente e nos fornece os instrumentos com que construímos não só os nossos mundos, mas, também, as concepções do nosso ‘self’ e dos nossos

---

<sup>120</sup> “Das Schulwerk cannot merely be translated to other cultural contexts. It must be adapted to local culture (Dollof, 1993:10).

poderes. Na verdade, um crescente número de autores<sup>121</sup> tem vindo a destacar o impacto que, em contexto educativo, variáveis socioculturais como os pares, o grupo, as preferências musicais, bem como os ambientes e contextos musicais têm assumido no desenvolvimento do gosto, da criatividade, das habilidades, da aprendizagem e, por conseguinte, do desenvolvimento musical do ser humano. Na atualidade, Mota (2011) entende a Psicologia Cultural como central na compreensão da forma como “negociamos significados, como construímos o ‘self’ e o sentido de pertença, como adquirimos competências simbólicas e como ‘situamos’ toda a nossa actividade mental”. Em suma, como construímos e ampliamos o nosso ‘Eu’, o qual, no presente trabalho assume a designação de ‘Eu Musical’.

Recuando ao início do presente século, adotando uma vertente sociocognitiva em Neurociência, Decety & Sommerville (2003) apresentaram o ‘Eu’ como construção multidimensional, na qual consideraram diferentes níveis, tipos e conteúdos de consciência. Indicando forte paralelismo com pressupostos da Psicologia Cultural no que concerne ao desenvolvimento do ‘Eu’, os autores afirmam

Os seres humanos, como a maioria dos mamíferos, são animais altamente sociais. A nossa sobrevivência depende da existência dos outros e da nossa capacidade de interagir com os outros. Esta interação social envolve tanto a capacidade de nos identificarmos com os outros, como deles nos distinguirmos (Decety & Sommerville, 2003:527)<sup>122</sup>.

Focando aspetos centrais no desenvolvimento do ‘Eu’, Decety & Sommerville (2003) sublinharam que, desde os primeiros anos de vida, as crianças adquirem conhecimento de aspetos relativos ao seu ‘Eu’, bem como ao ‘Eu’ de outros. Nesse sentido, deve destacar-se que, desde bebés, distinguimos as nossas ações das ações dos outros, concebemos representações compartilhadas de ambas, partilhamo-las afetivamente, e utilizamo-las produtivamente na construção do nosso ‘Eu’ (Meltzoff & Brooks, 2001; Rochat & Hespos, 1997; Woodward et al., 2001). Também nesta área específica do conhecimento podem encontrar-se

---

<sup>121</sup> Arnett, 1992, 1995; Barret, 2005, 2010a, 2011; Barrett & Smigiel, 2003; Campbell, 1998, 2000, 2011; Dunbar-Hall, 2011; Hallam, 2011; Hargreaves & North, 1999, 2001; Hargreaves et al, 2012; Marsh, 2011; O’Neill, 2011; Rentfrow & McDonald, 2010; Veloso, 2012; Veloso & Carvalho, 2012, Veloso et al, 2010.

<sup>122</sup> “Humans, like most mammals, are highly social animals. Our survival relies on the existence of others and our ability to interact with others. Such social transactions involve both an ability to identify with others, and also an ability to distinguish ourselves from others” (Decety & Sommerville, 2003:527).

afinidades com aspetos sociais/culturais/emocionais que atravessam a abordagem OS e que, assim, fundamentam o 'Eu' (Musical).

Complementarmente, de acordo com Leher (2007), a Neurociência moderna está agora a confirmar que o nosso 'Eu' é construído a partir das nossas próprias sensações, num processo que é controlado pela atenção/concentração, i.e., num momento concentrado de consciência. Nesse sentido, poderá traçar-se um estimulante paralelo com aspetos da FT previamente versados, dado esta pressupor a 'atenção/concentração' e a 'ordem na consciência' como elementos essenciais à ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo'. Lehrer (2007:213) intensifica o supramencionado paralelo com a FT ao defender que "o 'Eu' se inventa a si próprio, a corrente da nossa consciência limita-se a fluir", indo ao encontro à ideia de Csikzentmihalyi (2002:68) de que "em fluxo, controlamos a nossa energia psíquica e tudo o que fazemos faz aumentar a ordem na consciência", pelo que a vivência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' condiciona positivamente o desenvolvimento do nosso 'Eu'.

### **Conceito de 'Eu' na *Flow Theory***

Não raras vezes, a complexidade encontra-se associada a aspetos negativos, sendo apresentada como sinónimo de confusão ou dificuldade. No caso particular da FT, deve salientar-se que, contrariamente, Csikzentmihalyi (2002) considera que a solidez do 'Eu' reside precisamente na sua gradual complexidade. De acordo com o autor, com base na combinação entre dois amplos processos psicológicos (aparentemente antagónicos) os quais designou de 'diferenciação'<sup>123</sup> e 'integração'<sup>124</sup>, ao tornar-se progressivamente mais complexo, o 'Eu' progride num sentido edificante. Porque a complexidade depende do nível de aperfeiçoamento das características e potencialidades singulares de um sistema e da inter-relação destas, entre si, a complexidade do 'Eu' pode ser equiparada ao funcionamento de uma sofisticada máquina, na qual a 'diferenciação' de cada um dos seus componentes assume uma função própria, ao mesmo tempo que está em contacto dependente com outros componentes ('integração'). De acordo com

---

<sup>123</sup> "A diferenciação implica um movimento em direcção à singularidade, à separação dos outros" (Csikzentmihalyi, 2002:68).

<sup>124</sup> "A integração refere-se à união com os outros, com ideias e entidades para além do eu" (Csikzentmihalyi, *idem*, *ibidem*).

Csikzentmihalyi (2002), como qualquer outro sistema altamente discriminado ('diferenciação'), o 'Eu' seria uma perfeita confusão sem a existência da 'integração'. O 'Eu' apenas pode refletir complexidade quando a energia psíquica é investida de forma idêntica nestes dois processos ('diferenciação' e 'integração').

Nesse sentido, ao considerar que um 'Eu' que é apenas diferenciado (não integrado) pode conseguir importantes realizações individuais, mas corre o risco de se atolar no egocentrismo. Do modo inverso, uma pessoa cujo 'Eu' assente exclusivamente na integração será sociável e segura, mas faltar-lhe-á individualidade. Nesta perspetiva, Csikzentmihalyi (2002) fundamenta o referido conceito de 'Nós Musical' ('integração'), o qual, no quadro do presente trabalho, contribui para o desenvolvimento do 'Eu Musical' ('diferenciação'). Revigora esta ideia o facto do autor considerar que quem vivencia 'experiências ótimas/estados de fluxo' aumenta a complexidade do 'Eu', estando os seus sentidos, intenções, sentimentos, pensamentos e ações em perfeita harmonia e concentrados num mesmo objetivo, pelo que fomentam uma excecional ordem na consciência ('negentropia psíquica'). Nas suas palavras

Todas as actividades de fluxo têm em comum o facto de proporcionarem uma sensação de descoberta, um sentimento criativo de transporte para uma nova realidade. Impelem a pessoa para níveis mais altos de desempenho e levam a estados de consciência nunca antes sonhados. Em suma, transformam o eu tornando-o mais complexo. Neste crescimento do eu está a chave das actividades de fluxo (Csikzentmihalyi, 2002:110).

Associada à vivência de renovados estados de consciência e a níveis mais elevados de desempenho, a evolução de um 'Eu' mais complexo e coerente está relacionada com aquilo que Csikzentmihalyi (1997) entende ser a ordem que se manifesta em emoções/estados afetivos, pensamentos, escolhas e ações. Aspectos sociais/culturais estão subjacentes à vivência destas emoções/estados afetivos, pensamentos, escolhas e ações, dado Csikzentmihalyi (1997) defender que quando termina o episódio de fluxo, sentimo-nos mais unidos, não só interiormente, mas também no que respeita aos outros e ao mundo em geral.

### 3. De Emoção

Retomando a ideia de que às ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ se encontram associados processos emocionais (Csikzentmihalyi, 1997, 2002), serão seguidamente apresentados fundamentos teóricos relativos à relevância das emoções<sup>125</sup> no desenvolvimento holístico do ser humano (‘Eu’).

Remontando ao século XVII, as obras *Tratado da Reforma da Inteligência e Ética* de Bento de Espinosa (1632-1677) contribuíram determinadamente para o corpo teórico dedicado às emoções. De forma vanguardista, Espinosa (1966, 1971) considerou as pulsões, motivações, emoções e sentimentos - conjunto que designava como afetos - como aspecto central da humanidade e do seu desenvolvimento. O autor concebeu a emoção, numa relação com a consciência, de forma “monista” (corpo e mente), entendendo os afetos como algo não apenas corporal (visceral), mas também mental (psíquico). Assim, a natureza do desenvolvimento humano foi apresentada como processo integral (“monista”), no qual corpo e mente interagem a todo o momento, numa perspectiva evolutiva de mudança, alteração e (trans)formação de estados afetivos e cognitivos. De acordo com Espinosa (1966, 1971), o processo de sentir (sentimentos) e o processo de pensar (movimento das ideias) iniciam-se separadamente, unindo-se na mente (afeto).

#### Contributos da Psicologia Positiva

Enormes avanços têm sido alcançados na procura de entendimento da complexa relação emoção-razão. Ao longo da história da humanidade, um crescente grau de importância tem vindo a ser atribuído a questões relativas às origens e papel das emoções na condição humana. Remontando ao Século XVII, em *Meditações Metafísicas*, Descartes (1641/2003) apresentou a ‘substância pensante’ (*res cogitans*) completamente separada da ‘substância do mundo’ (*res extensa*), numa clara divisão entre corpo e mente. Segundo o autor, a *res cogitans* é parte da razão e do pensamento, sendo que as emoções pertencem ao corpo (*res extensa*), pelo que qualquer emoção é caracterizável como confusa e não crível

---

<sup>125</sup> No âmbito do presente estudo, o conceito de emoção deve ser entendido como estado afetivo/emocional, numa perspetiva da dimensão afetiva inerente à vida humana, em geral, e à Música/Educação Musical, em particular.

em relação aos ‘conteúdos de verdade’. Inversamente, supondo a ‘substância pensante’ e a ‘substância extensa’ como una e interdependente, a anteriormente referida visão ‘monista’ defendida por Espinosa (1966, 1971) pressupõe o desenvolvimento humano como processo integral, no qual corpo e mente interagem a todo o momento, numa perspetiva evolutiva de mudança, alteração e (trans)formação de estados afetivos e cognitivos. A concepção de Espinosa (1966, 1971) de que razão e emoção (e sua constituição orgânica) pertencem à mesma natureza (e interagem continuamente) foi retomada no âmbito das Neurociências, por Damásio (2004), na obra *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*, ainda que a relação razão-emoção esteja presente, de forma transversal, em grande parte da obra do autor (Damásio, 1995, 2002, 2004, 2008, 2010), bem como de autores<sup>126</sup> que nela se reveem. No seu mais recente trabalho - *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*, Damásio (2010) procura abordar de forma profunda a questão da consciência, nunca descurando o papel das emoções, dos estados emocionais (positivos ou negativos) e da relação destes com o pensamento. Nesse sentido, estabelece forte correspondência com princípios da Psicologia Positiva, ao asseverar que

Por exemplo, uma emoção negativa, como a tristeza, leva à invocação de ideias sobre factos negativos; uma emoção positiva faz o oposto; os planos de acção representados na mente estão em consonância com o tom geral da emoção. Certos estilos de processamento mental são prontamente activados à medida que uma certa emoção se desenvolve. A tristeza abranda a velocidade do pensamento e pode levar-nos a repisar a situação que a desencadeou; a alegria pode acelerar o pensamento e reduzir a atenção para com acontecimentos não relacionados (Damásio, 2010:144).

No quadro teórico-epistemológico aqui apresentado, para além da vertente cultural da Psicologia, significativos aspetos inerentes à Psicologia Positiva devem ser considerados, recordando que, de acordo com Damon & Hart (1982) nela se basearam os estudos iniciais conducentes à FT. Ao apresentar-se como novo paradigma da Psicologia, por atribuir às emoções positivas um papel relevante na otimização do desenvolvimento humano, a Psicologia Positiva surgiu quando

---

<sup>126</sup> Colombetti, 2010; Cosmelli & Thompson, 2010; Immordino-Yang & Damásio, 2006; Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Parvisi & Damásio, 2001; Thompson & Zehavi, 2007.

diferentes especialistas, de diversos quadrantes da Psicologia, contrariaram a perspectiva atribuído ao âmbito negativista dos problemas e disfunções humanas e, de forma pioneira, passaram a interessar-se pelos aspectos positivos da vida e sua relevância na prosperidade dos seres humanos (Argyle, 1987; Bradburn, 1969, Jahoda, 1958, Winnicott, 1982). De forma interrelacionada com a Psicologia Cultural, a Psicologia Positiva pressupõe que as respostas neurofisiológicas e comportamentais sejam também regidas pela nossas relações e aprendizagens sociais, i.e., pela nossa evolução como seres altamente sociais (Blascovich & Mendes, 2000; Cozolino, 2013).

De acordo com Huppert (2005), a procura de explicações para as razões pelas quais estados emocionais positivos estão na origem de comportamentos e processos cognitivos positivos têm feito o interesse pela Psicologia Positiva crescer a um ritmo sem precedentes. Notoriamente, este crescimento tem sido muito relevante na atenção prestada pela Comunidade Científica à necessidade em desenvolver estudos que visem uma melhor compreensão das emoções, atitudes, avaliações e valores positivos na vida humana, destacando-se, nesta área, o trabalho desenvolvido por um gradual número de autores<sup>127</sup>.

Segundo Diener & Lucas, (2000), Huppert (2005) e Judge et al., (2001), pessoas que vivenciam emoções positivas são tipicamente mais produtivas, socialmente melhor integradas e tendem a ter rendimentos mais elevados. Também Ryan & Deci (2001) concluíram que emoções positivas conduzem a processos positivos de cognição que, por sua vez, contribuem para um inquestionavelmente superior desenvolvimento (cognitivo e social) do ser humano. Na verdade, para além dos referidos autores, diversos estudos<sup>128</sup> sugerem que estados afetivos positivos e negativos acionam, seletivamente, diferentes estilos de processamento de informação e de evolução cognitiva, i.e., estados afetivos positivos facilitam o funcionamento de estruturas de conhecimento (pensamento e assimilação), enquanto estados afetivos negativos promovem a focagem única, a qual conduz a um pensamento ‘acomodado’. Fredrickson (2001) complementa esta percepção ao propor, na sua teoria de ‘ampliar-e-construir’ (*broaden-and-build*) que, em

---

<sup>127</sup> Diener & Lucas, 2000; Grenville-Cleave, 2012; Hefferon & Boniwell, 2011; Huppert, 2005; Judge et al, 2001; Keyes, 2002; Linley & Joseph, 2004; Seligman, 2002; Sheldon et al, 2011; Snyder & Lopez, 2001.

<sup>128</sup> Bless, et al., 2004; Clore & Ortony, 2002; Clore & Tamir, 2002; Fiedler & Bless, 2001; Forgas, 1999, 2001, 2002; Fredrickson, 2001, 2004, 2011; Fredrickson & Joiner, 2002; Huppert & Whittington, 2003; Sawais, 2000; Seligman, 2002.



contraste com as emoções negativas - que estreitam o repertório de pensamento e ação do indivíduo -, as emoções positivas têm o efeito de ampliar o 'pensamento-ação' (*thought-action*) e, assim, melhorar a construção de recursos cognitivos para o futuro.

A Psicologia Positiva tem vindo a sugerir que, à vivência de emoções positivas estão associadas situações que se apresentam como oportunidades de desenvolvimento do ser humano, o que, no quadro de fundamentação do presente trabalho e regressando ao conceito de 'personalidade autotélica' (Csikzentmihalyi, 2002), se reveste de elevado interesse e pertinência, tendo em linha de conta que Goleman (2005) afirma que "o fluxo é uma imersão sincera e representa o máximo aproveitamento das emoções em atividades performativas e de aprendizagem, onde emoções positivas estão associadas com situações que se apresentam como oportunidades"<sup>129</sup>.

A vivência de emoções positivas apresenta inegáveis benefícios na tomada de decisões, fornece um foco de atenção mais amplo (Clore & Ortony, 2002), gera um número superior de ideias e favorece um pensamento mais criativo e flexível (Ashby et al., 1999; Bless et al., 1992; Fredrickson & Joiner, 2002; Murray et al., 1990). Em suma, emoções positivas conduzem a estados e comportamentos positivos, bem como ao aumento da capacidade cognitiva (Fredrickson & Joiner, 2002), pelo que, ao poderem (re)direcionar o pensamento e se apresentarem, simultaneamente, como causa e/ou consequência de determinados processos cognitivos e comportamentais Huppert (2005), as emoções assumem capital importância no desenvolvimento do 'Eu'.

## **Emoção e Processos Cognitivos**

Na tentativa de compreender a relevância (e impacto) que diferentes estados afetivos exercem nos processos cognitivos, as Ciências Cognitivas (particularmente a Neurociência) têm desenvolvido estudos<sup>130</sup> com ênfase no efeito das emoções nas funções psicológicas/cognitivas geradas nos circuitos

---

<sup>129</sup> "Flow is a single-minded immersion and represents the ultimate in harnessing the emotions in respect to performing and learning activities, where positive emotions are associated with situations that present opportunities" (Goleman, 2005:94).

<sup>130</sup> Barrett & Gross, 2001; Borod, 2000; Clore & Ortony, 2002; Damásio, 1995, 2002, 2004, 2008, 2010; Davidson & Bengley, 2012; Esperidião-Antonio, 2008; Kagerer, 2009; Lane, 2002; Lane et. al, 2002; LeDoux, 1998, 2000, 2002, Ochsner & Barrett, 2001; Panksepp, 1998.

neuronaais. De acordo com LeDoux (2000:155), “o campo da Neurociência, após um longo período a olhar para o outro lado, abraçou novamente a emoção como uma importante área”<sup>131</sup>. A Neurociência (re)colocou a pertinência (e consequente reconhecimento) das emoções no desenvolvimento holístico do ser humano, suas formas de sentir, ser, estar, pensar e agir. Neste contexto, Esperidião-Antônio (2008:55) assevera que, “nos últimos anos, o avanço das Neurociências possibilitou a construção de hipóteses para a explicação das emoções, especialmente a partir dos estudos envolvendo o sistema límbico.” Na verdade, sabe-se hoje que o comportamento humano é dirigido tanto por emoção, quanto pela cognição, dado o comportamento ser fruto da inter-relação entre ambas (Lane et al., 2002).

Consolidando a unidade do indivíduo e das suas funções cognitivas e afetivas, LeDoux (1998) refere a importância vital das emoções na vida mental, ao mesmo tempo que lhes atribuiu um sentido social e cultural, em correspondência com versados princípios da Psicologia Cultural, assegurando que “emoções são, afinal, os fios que seguram a vida mental. Elas definem o que somos na visão da nossa própria mente, bem como na visão de outros”<sup>132</sup>.

Ao adotar esta abordagem de índole afetiva em Neurociência, unindo corpo, emoções/estados afetivos/sentimentos às atividades intelectuais, Damásio (1995, 2002, 2008, 2010) defende a unidade psicossomática do ser humano, destacando as funções corporais como fundamentais nos dinamismos cerebrais, e enfatizando que as suas interações são essenciais às funções de organização mental.

A razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos nos bastidores da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias para o melhor e para o pior (Damásio, 1995:14).

Um dos mais significativos (e transversais) aspetos da obra de Damásio (1995, 2002, 2004, 2008, 2010) radica na consideração de que a mente humana, em

---

<sup>131</sup> “The field of neuroscience has, after a long period of looking the other way, again embraced emotion as an important research area” (LeDoux, 2000:155).

<sup>132</sup> “Emotions, after all, are the threads that hold mental life. They define who we are in our own mind's eye as well as in the eyes of others” (LeDoux, 1998:11).

geral, e a cognição, em particular, se revestem de elevada complexidade e envolvem componentes internos (fatores intrínsecos) e externos (fatores extrínsecos) numa interação constante, adquirindo as emoções/estados afetivos/sentimentos um papel central nessa mesma interação. Por conseguinte, é imperioso destacar que, de acordo com o autor, os seres humanos estão equipados para sentirem emoções (logo, estados afetivos/sentimentos), as quais exercem um impacto sobre a mente e se apresentam como alicerce na constituição da tomada de posição humana.

Outra importante ideia para o enquadramento teórico-epistemológico do presente trabalho, que atravessa a obra de Damásio (1995, 2002, 2004, 2008, 2010), tem que ver com a profunda integração existente nos binómios corpo/cérebro, corpo/emoção e emoção/razão, numa estimulante visão de corporalidade, alicerçada em consistentes fundamentos neurofisiológicos. Neste particular, De-Campos & Winograd (2010) asseveram

Para o neurocientista (Damásio, 1995), se a mente resulta do funcionamento sincronizado das várias regiões cerebrais, ela também depende da interação entre o cérebro e o corpo do qual o cérebro é parte. Inúmeros circuitos bioquímicos e neurais os ligam (cérebro e resto do corpo), reciprocamente, e os transformam no que seria o organismo: uma totalidade integrada estrutural e funcionalmente em relação constante com o ambiente (De-Campos & Winograd, 2010:151).

Reassumindo os conceitos de consciência e de 'Eu' anteriormente abordados e compreendendo o corpo humano como 'continente das emoções' (Damásio, 2008), deve realçar-se que, em conformidade com a FT, os seres dotados de consciência atingem um novo nível de regulação (do 'Eu'), dado a consciência permitir conhecer essas mesmas emoções/estados afetivos/sentimentos, o que, *per se*, promove o impacto interno da emoção e possibilita que essa mesma emoção acesse (e influencie) o processo de pensamento pela mão do sentimento (Damásio, 2008).

### **Emoção e(m) Pedagogia**

A inclusão e valorização da emoção nos processos de ensino/aprendizagem conduziram a importantes discussões, reflexões e mudanças ao longo da história

da Pedagogia. Ao considerarem a experiência de vida do aluno, os seus estados emocionais e o vínculo destes com a cognição, contribuindo para a sua inserção e consideração em contexto educativo, destaque, no presente quadro teórico, para a visão pioneira de Comenius (1632/2001) e, numa perspetiva histórica, para os contributos posteriores de Dewey (1938, 1959, 1974) e Vygotsky (1999, 2004a, 2004b, 2007).

De forma visionária, a obra *Didactica Magna* de Comenius, originalmente publicada em 1632, também conhecida por *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, assentou no pressuposto de que todos os homens são dotados da mesma natureza humana apesar de possuírem inteligências diversas. No decurso da obra, Comenius (1632/2001) defende o ‘ideal pansófico’<sup>133</sup>, tendo sido considerado percussor da didática moderna, por conceber, em pleno século XVII, uma teoria humanista e espiritualista (de forte carácter religioso) da formação holística do ser humano, da qual resultaram propostas didático-pedagógicas hoje consagradas e, à época, tidas como extremamente avançadas. Respeitando as diferentes fases de desenvolvimento humano (infância, adolescência, juventude e estado adulto) no processo de ensino/aprendizagem, Comenius (1632/2001) idealizou a construção do conhecimento através da experiência, numa escola que deveria ser sempre encarada como ‘oficina da humanidade’. Para Comenius (1632/2001), a escola assumia como principal função promover o convívio e o trabalho entre as crianças, fornecendo condições para exercícios agradáveis de aprendizagem, nos quais estivessem sempre presentes as relações sociais e a ordem que, no seu conjunto, considerava necessárias à ‘humanização’ do próprio ser humano.

Ao entender os cinco sentidos como “portas de entrada para a alma humana”, Comenius (1632/2001) foi um dos primeiros educadores a considerar a emoção (e as relações sociais) no processo ensino/aprendizagem, apresentando, portanto, uma visão de futuro ao reconhecer a importância capital das emoções (e das relações sociais) na Pedagogia. Adotando uma visão humanista e globalizante,

---

<sup>133</sup> Entenda-se ‘ideal pansófico’ como concepção de uma sociedade na qual o conhecimento circula livremente entre todos aqueles que ingressam na escola, sendo que todos a ela devem ter acesso, sem distinção de classe social, sexo, etnia, religião ou até capacidade mental. “El ideal pansófico es nada más y nada menos que la promesa de la pedagogía. Nada mas y nada menos que una sociedad en la que el conocimiento circule libremente para todos aquéllos que concurren a la escuela, quienes deben ser todos, sin distinción de clase social, sexo, etnia, religión o hasta capacidad mental” (Narodowski, 2005:23).

deve salientar-se que Comenius (1632/2001) defendeu o cultivo dos sentidos e das emoções, considerando-os precedentes (e acompanhantes) do desenvolvimento racional, sendo, por isso, essencial que o ensino/aprendizagem se focasse em experiências sensoriais, que se apresentam como base de todo o conhecimento. Em suma, de acordo com Comenius (1632/2001), a aprendizagem ocorrerá

se forem exercitados antes os sentidos das crianças (e isso é muito fácil), depois a memória, o intelecto e, finalmente, o juízo. Essas coisas devem suceder-se gradualmente, pois a ciência começa a partir dos sentidos e, através da imaginação, passa para a memória; Depois, pela indução das particularidades, constitui-se a inteligência; Finalmente, com base em coisas bem entendidas, forma-se o juízo, para chegar à certeza da ciência (Comenius, 2001:174).

Pelo exposto, pode entender-se existir uma forte visão ‘Comeniana’ na própria abordagem OS, face aos princípios basilares que esta comporta: Música ao alcance de todos, dado todos os seres serem dotados da mesma natureza humana; Escola como ‘oficina de humanidade’ que visa o desenvolvimento holístico do ser humano; Evolução do simples para o complexo; Importância primordial dos sentidos, numa aprendizagem alicerçada em experiências e vivências sensoriais, às quais estão inerentes emoções, imaginação e memória e, por conseguinte, processos cognitivos evolutivos.

De forma mais liberal, persuadido pelo ideal de liberdade, de progresso e de democracia da sociedade norte-americana do início do século XX, John Dewey encarou a educação como um todo - crescimento físico, emocional e intelectual -, no qual a criança é sempre ponto de partida, centro e fim da Escola (Dewey, 1938, 1974). Para o autor, a essência da Escola reside no desenvolvimento de capacidades e não na mera acumulação de conhecimentos (Brandão, 2003). A este entendimento, não são alheias a democracia e a liberdade de pensamento, enquanto instrumentos fundamentais para a manutenção emocional e intelectual das crianças (Dewey, 1938). Defendendo que a educação perpetua a sociedade, Dewey (1974) clarifica que a escola se centra no aluno, sendo este um ser único que constrói ativamente o seu conhecimento e modifica o ambiente que o rodeia, com base em processos aos quais estão inerentes o afeto (emoções) e a

cognição.

À semelhança de Comenius (1632/1997), um dos grandes méritos de Dewey prende-se com o facto de valorizar a capacidade de pensamento de cada um dos alunos e, simultaneamente, entender o aspeto emocional como fundamental ao sucesso do processo ensino/aprendizagem. Na visão de Dewey (1938, 1974), a educação assenta na construção reflexiva de experiências, a qual conduz à aprendizagem de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas habilidades e competências que impulsionam o desejo contínuo de (trans)formação. Nas suas palavras, “a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso, habilitamo-nos a dirigir melhor o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1974:17). Marcada pelo ‘humanismo naturalista ou naturalismo humanista’ (Souza, 2010), da visão pragmática (“Pragmatismo”) de Dewey (1934, 1938, 1959, 1974) podem estabelecer-se paralelos com a FT, dado o autor considerar como essencial a vivência de experiências que despertam o interesse do aluno e, em função dos seus conhecimentos, o impulsionam a agir e testar as suas ideias/capacidades em situações que se apresentam como desafios. Nesse sentido, podem correlacionar-se ideias de Dewey com um dos elementos fundamentais (equilíbrio desafio/capacidade) à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ defendido na FT por Csikzentmihalyi (1975, 1997, 2002).

Atribuindo às emoções importância capital na construção reflexiva das experiências, Dewey (1934, 1938, 1959, 1974) apresentou como meta da vida, em geral, e da educação, em particular, não a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento e refinamento. Nesse sentido, o desenvolvimento de capacidades, em detrimento da transmissão de conhecimentos, bem como a consideração da criança como ponto de partida, centro e fim da escola, na qual esta sente, pensa e age, conduzem a uma forte ligação do ideal pragmático de Dewey (1934, 1938, 1959, 1974) à abordagem OS, tendo em consideração que esta pressupõe a educação como algo que não consiste em ensinar, às crianças, o que devem pensar, mas sim, a pensar (López-lbor, 2007) e que o trabalho prático tem início naquilo que as crianças fazem

melhor - cantar; mover-se; jogar; tocar -, partindo dos seus interesses, experiências, conhecimentos/capacidades, num processo educativo cuja *praxis* antecede sempre a *teoria* e, de forma reflexiva e progressiva, as vivências (sensoriais, emocionais, sociais, culturais e cognitivas) são a base de todo um trabalho que se desenvolve sempre de forma ativa e pressupõe, obviamente, uma reflexão dos conceitos aprendidos (Maschat, 1999).

Retomando ideias presentes na visão “monista”, Vygotsky (2004a) avigorou princípios evidenciados, dois séculos antes por Espinosa, ainda que à sua obra esteja inerente uma movimentação não linear de teorização da emoção. Se em *Teoría de las Emociones - Estudio Histórico-Psicológico*, Vygotsky (2004a) defende que as emoções se articulam à noção de experiência, ideologia e história, na obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), há uma transmutação que liga as emoções ao sentido e significado da palavra e à consciência humana. Por outro lado, em *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2004b) adota uma abordagem psicopedagógica, na qual defende a indivisibilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva, sendo apenas possível compreender o pensamento humano quando se concebe e se entende a sua base afetiva. Para tal, entende que, para compreender a noção de emoção é necessário perceber também as implicações que este termo assume articulado com as noções de comportamento, natureza biológica, natureza psicológica e contexto. Neste particular, tendo presente o enquadramento teórico-epistemológico do presente estudo, deve destacar-se que, em Vygotsky (1978, 1996, 2004a, 2007), as emoções podem ser entendidas em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano num determinado contexto, pelo que o autor considera pressupostos da Psicologia Cultural relativos às interações indivíduo-meio, fundamentando que as emoções estão diretamente relacionadas com o contexto, influenciam e transformam o comportamento humano, i.e, são um organizador interno das nossas (re)ações, dado estimularem ou inibirem essas mesmas (re)ações (Vygotsky, 2004b).

### **Da emoção na *Flow Theory* à emoção na Música/Educação Musical**

Csikszentmihalyi (1997) apresenta as emoções como elementos constituintes da

consciência e defende que lhes está subjacente uma certa dualidade “objetividade/subjetividade”.

As emoções são, de determinada forma, os elementos mais subjetivos da consciência, uma vez que apenas a própria pessoa pode dizer se realmente experimenta o amor, a vergonha, a gratidão ou a felicidade. No entanto, a emoção é também o conteúdo mais objetivo da mente, porque o ‘gut feeling’ que experimentamos quando estamos apaixonados, ou envergonhados, com medo, ou felizes, geralmente é mais real para nós do que aquilo que observamos no mundo exterior, ou aquilo que podemos aprender com a ciência ou a lógica (Csikszentmihalyi, 1997:17)<sup>134</sup>.

Ao entender que a vivência de emoções faz a ‘energia psíquica’ fluir livremente, Csikszentmihalyi (2002) compreende as emoções como parte integrante das ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, as quais, por sua vez, associadas a uma total e sincera imersão no desenvolvimento de determinada atividade, se apresentam como oportunidade de aprendizagem e consequente desenvolvimento holístico do ser humano. Nesse sentido, tendo em linha de conta os princípios basilares da FT previamente apresentados (Capítulo II), Csikszentmihalyi (1997) argumenta que as emoções inerentes às ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ são de tal forma positivas que delas advém uma força enérgica, a qual, canalizada para o desenvolvimento da tarefa em mãos, nos mantém totalmente absortos, cria ‘ordem na consciência’ e contribui para o crescimento do ‘Eu’. Uma das características das ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ é o sentimento de emoções positivas (alegria, excitação, satisfação, sucesso, bem-estar) que vivenciamos ao desenvolvermos, de forma focada e concentrada, determinada atividade. Inversamente, Csikszentmihalyi (1997, 2002) apresenta a dispersão, a irritação, o tédio, a ansiedade e a frustração como estados emocionais negativos que impedem a ocorrência de episódios de fluxo. No campo específico da Música/Educação Musical, Araújo & Andrade (2009:560) corroboram os pressupostos de Csikszentmihalyi ao afirmarem que “as emoções, metas, concentração e motivação, quando combinadas numa determinada atividade, podem gerar um êxtase, isso é o fluxo”.

---

<sup>134</sup> “Emotions are in some respect the most subjective elements of consciousness, since it is only the person himself or herself who can tell whether he or she truly experiences love, shame, gratitude, or happiness. Yet an emotion is also the most objective content of the mind, because the ‘gut feeling’ we experience when we are in love, or ashamed, or scared, or happy, is generally more real to us than what we observe in the world outside, or whatever we learn from science or logic” (Csikszentmihalyi, 1997:17).



À semelhança dos estudos que estiveram na origem da FT (Csikszentmihalyi, 1975, 1982), trabalhos em co-autoria (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Csikszentmihalyi & Larson, 1989; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993) revelaram importantes descrições dos participantes relativas aos elementos da emoção, os quais foram considerados como indicadores de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’. Nesse sentido, as emoções vivenciadas podem ser descritas como fenómenos que, de acordo com Reeve (2006:4), “orquestram a maneira como reagimos adaptativamente aos eventos importantes de nossas vidas”. Nesta perspectiva de interação homem-meio, na qual se sub-entendem princípios da Psicologia Cultural, surgiram modelos que, opondo-se à noção de uma capacidade intelectual geral única - mensurável através de um teste padronizados de Q.I. - Coeficiente de Inteligência (Binet, 1903), defendem a existência de diferentes formas de inteligência, diferentes estruturas e combinações no sentido de lidar com a multiplicidade de situações que constituem o quotidiano dos seres humanos. Neste particular, destaque para estudos desenvolvidos com base no “Modelo de Inteligência Emocional” (Bar-On, 2001; Bar-On et al., 2001; Goleman, 1996, 1998, 2005; Franco, 2007, Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1997). De forma sucinta, os autores apresentam a “Inteligência Emocional” como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado dos padrões das emoções e, a partir deles, raciocinar e resolver problemas. Segundo Franco (2007)

Parte-se do pressuposto que se pode usar a emoção para melhorar o processo cognitivo, isto é, de que as emoções penetram no sistema cognitivo e alteram a cognição de modo a facilitar o pensamento. Por exemplo, as emoções têm a função de alertar e direccionar a atenção dos sujeitos para as informações mais importantes (Franco, 2007:77).

Numa perspetiva correlacionada, evidencia-se a importância atribuída às emoções/estados afetivos nos processos cognitivos no seio da Psicologia Cultural. De acordo com Keller & Otto (2009), “nenhum aspecto da nossa vida mental é mais importante para a qualidade e sentido da nossa existência do que as emoções. As emoções estão intimamente entrelaçadas com as experiências,

as avaliações e as regulações do nosso Eu”<sup>135</sup>

Em contexto de Música/Educação Musical, considerando que música e emoção se apresentam profundamente ligadas, um crescente número de estudos<sup>136</sup> tem vindo a focar a emoção, seu significado e relevância no desenvolvimento musical do ser humano. Na contemporaneidade, debruçando-se sobre funções, origens e evolução das ‘emoções musicais’<sup>137</sup>, Perlovsky (2010) assevera que mente e cultura humanas não podem sobreviver sem a música e que, desde tempos imemoriais, esta se encontra profundamente ligada à emoção. Nesse sentido, referindo Meyer (1956) e Nietzsche (1983), Levitin & Tirovolas (2009) consideram que a música representa uma forma dinâmica de emoção, sendo esta a sua essência, se não o seu próprio propósito. Poderá residir neste pressuposto o facto da maioria das pessoas dedicarem grande parte do tempo das suas vidas, quer à audição, quer à prática musical (Juslin & Sloboda, 2001). Neste particular, Sloboda (2005) afirma

A razão pela qual muitas pessoas se envolvem com a música, como *performers* ou ouvintes, é por ela ter o poder de evocar ou melhorar valiosos estados emocionais. (...) A música tem o poder de evocar fortes e significativas emoções num abrangente leque da população geral (Sloboda, 2005:215)<sup>138</sup>.

Cruzando aspetos da Psicologia Cultural e da Psicologia Positiva, o autor vai mais longe ao referir que, dependendo do meio social e cultural, a música se apresenta como “agente de mudanças emocionais”, no sentido de ajudar os seres humanos a moverem-se de estados emocionais menos desejados (negativos) para ambicionados estados emocionais (e psicológicos) positivos, relacionando, ainda,

---

<sup>135</sup> “No aspect of our mental life is more important for the quality and meaning of our existence than emotions. Emotions are closely interwoven with experiences, evaluations, and regulations of self” (Keller & Otto, 2009:998).

<sup>136</sup> Cook & Dibben, 2010; Davies, 2010; DeNora, 2000; Fritz et al., 2009; Hallam, 2010; Juslin, 2007; Juslin & Sloboda, 2010; Konecni, 2008; Krumhansl, 2002; Patel, 2010; Peretz, 2010; Perlovsky, 2010; Sacks, 2007; Schubert & McPherson, 2006; Sloboda, 1986, 1989, 1991, 1992, 2005, 2010; Sloboda & Juslin, 2001; Thompson, 2009; Veloso, 2012; Veloso & Carvalho, 2012; Woody & McPherson, 2010.

<sup>137</sup> De acordo com Sloboda & Juslin (2001), o conceito de ‘emoção musical’ apresenta muitas dificuldades conceptuais. Apresentando a teoria da emoção de Frijda (1988) como benéfica para o estudo das ‘emoções musicais’, reconhecem a teoria de Meyer (1956) como a mais influente na análise deste conceito e acrescentam que, embora reconhecendo a Arte como impulsionadora de fortes emoções, poucos Psicólogos pareciam, à data, ter considerado este problema digno de estudo.

<sup>138</sup> “The reason that many people engage with music, as performers or listeners, is that it has the power to evoke or enhance valued emotional state (...) Music has the power to evoke strong and significant emotions in a wide cross-section of the general population” (Sloboda, 2005:215).

a vivência de emoções musicais positivas com elevados níveis de motivação e desenvolvimento pessoal (Sloboda, 2005). Complementarmente, salientam-se palavras de Krumhansl (2002), para quem as ‘emoções musicais’ mudam ao longo do tempo, na sua intensidade e qualidade, provocando fortes alterações emocionais e, por conseguinte, profundas mudanças psicológicas. As considerações da autora revestem-se de destacada relevância, tendo presente os previamente focados princípios basilares da abordagem OS, particularmente a união entre música, linguagem, movimento/dança, bem como aspetos sociais/culturais.

Alguns resultados sugerem que a expressão da emoção na música partilha propriedades com a expressão da emoção na linguagem (falada) e na dança (...) As comparações entre as fases de desenvolvimento, origens culturais e nível de formação musical fornecem ferramentas para examinar como a cognição musical e a emoção são moldadas pela experiência (Krumhansl, 2002:49)<sup>139</sup>.

Numa abordagem marcadamente mais orientada para o domínio cognitivo, diversos estudos<sup>140</sup> sugerem que as “emoções musicais” assumem relevância muito significativa nos processos cognitivos, dado estarem associadas às regiões do cérebro envolvidas na motivação, na excitação ou no sentimento de recompensa. De acordo com Crick (1995) e Levitin (2008), as conexões entre cérebro e música ocorrem ao nível do cerebelo, com ligação ao lobo frontal - centro dos mais avançados processos cognitivos no seres humanos -, o que, segundo os autores, conduz a que as emoções possam guiar, influenciar, ou restringir a cognição. Na verdade, múltiplos autores<sup>141</sup> têm concluído que a emoção assume importantes efeitos em processos cognitivos e funções mentais como a memória, a atenção, a concentração e a percepção.

---

<sup>139</sup> “Some results suggest that the expression of emotion in music shares properties with the expression of emotion in speech and dance (...) Comparisons across stages of development, cultural origins, and level of musical training provide tools to examine how music cognition and emotion are shaped by experience” (Krumhansl, 2002:49).

<sup>140</sup> Bartel, 1992; Bever, 1988, Blood & Zatorre, 2001; Chen et al., 2008a, 2008b, 2009; Clarke et al., 2009; Crick, 1995; Hallam, 2010; Koelsch, 2013; Levitin, 2008; Norton et al., 2005; Patel, 2010; Sloboda, 1986, 1991, 1992, 2005, 2010; Steele et al., 2013; Thompson, 2009; Vink, 2009; Zatorre et al., 2006, 2007.

<sup>141</sup> Almeida & Seminário, 2005; Clarke et al., 2009; Colombetti, 2010; Crick, 1995; Damásio, 1995, 2002, 2008, 2010; Davidson & Bengley, 2012; Immordino-Yang & Damásio, 2006; Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Koelsch, 2013a; Lane et al., 2002; LeDoux, 1998, 2000, 2002; Parvisi & Damásio, 2001; Peretz, 2010; Peretz & Zatorre, 2003; Schlaug, 2003; Thompson, 2005, Veloso, 2012; Veloso & Carvalho, 2012; Veloso et al, 2010.

No âmbito deste trabalho, revestem-se de especial relevo os estudos de Araújo & Andrade (2009), Custodero, (1998, 1999, 2002a, 2003, 2005) e Custodero & Stamou (2006), dado considerarem as emoções vivenciadas em contexto de Educação Musical como ‘indicador afetivo’ de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’. Araújo & Andrade (2009) defendem que, fluindo livremente, a energia psíquica inerente à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ implica a vivência de emoções positivas, as quais, por meio de um *feedback* imediato e positivo, motivam o envolvimento e a satisfação do indivíduo na atividade musical e transmitem um sentimento de competência, o qual, obviamente, interfere nos processos cognitivos. Nesse sentido, as autoras afirmam

O estado do fluxo (ou experiência de fluxo, experiência de fluir) é um processo que favorece a persistência do indivíduo na sua atividade e é gerenciado por conteúdos que mantêm um forte processo motivacional no indivíduo, como a emoção, as metas e as operações cognitivas (Araújo & Andrade, 2009:555).

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Bloom & Skutnick-Henley (2005), participantes dos seus estudos afirmaram a vivência de uma elevada clareza mental, emocional e de autoconhecimento no decurso da ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Música/Educação Musical, corroborando, assim, conclusões de St. John (2006), segundo as quais “através da exploração do conteúdo e do contexto musical, as crianças encontram e constroem significados, descobrindo relacionamentos emocionais e cognitivos”<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> “Through exploration of the music content and music context, children find and make meaning, discovering both emotional and cognitive relationships” (St. John, 2006:253).

#### 4. De *Embodiment*

De forma inter-relacionada com os abordados conceitos de consciência e de emoção (intrinsecamente, com o seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos), bem como com pressupostos da Pedagogia e das vertentes Cultural e Positiva da Psicologia, o *Embodiment* apresenta capital importância na fundamentação teórico-epistemológica do presente trabalho, ao nível do crescimento integral do ser humano ('Eu') e do desenvolvimento da sua musicalidade ('Eu Musical').

Em termos histórico-evolutivos, conservadoras ideais ocidentais (oriundas da Religião e da Filosofia) defendem uma transcendência da mente sobre o corpo, i.e., assumem que a essência humana é mental e espiritual e conferem ao corpo uma importância relativa, fomentando a ideia a que Johnson (2006a:46) se refere como 'mente desincorporada' (*Disembodied Mind*), mantendo pressupostos, previamente focados, defendidos no decurso do século XVII por Descartes (1641/2003) para quem corpo e mente se apresentavam como substâncias diferenciadas - 'substâncias corporais' que suportam diversificados atributos físicos como a respiração, o movimento ou a locomoção e 'substâncias mentais', responsáveis por processos como o pensamento, o raciocínio e a tomada de decisão -.

Contrariando este pensamento, trabalhos desenvolvidos, nas décadas de 1970 e 1980, no âmbito da Antropologia prático-interpretativa (Bordieu, 1977; Ortner, 1984), podem ser entendidos como passos iniciais na unificação corpo-mente (*Embodiment*), sugerindo que às práticas humanas está inerente uma (interdependente) globalidade corporal e mental. Os autores referiram-se a esta unificação corpo-mente como mediador do próprio ser, das relações com os seus pares e com a sociedade, o que, em grande medida, se coaduna com princípios precedentemente focados das vertentes social e cultural da Psicologia. Na mesma linha de pensamento, atribuindo especial relevância a destacados aspetos teórico-epistemológicos do presente trabalho, Johnson (2006:46) assevera que "ser-se um ser humano requer um cérebro humano em funcionamento, num corpo

humano vivo, interagindo com um complexo ambiente físico, social e cultural, num fluxo contínuo de experiências”<sup>143</sup>.

### **Corpo, mente e processos cognitivos**

Retomando princípios da aludida obra de Espinosa (1966, 1971), trabalhos desenvolvidos por Nietzsche (1983), pelos “naturalistas pragmáticos” (Peirce, 1997; James, 1950 e Dewey, 1934, 1938, 1959, 1974), bem como pelo “fenomenologista” Merleau-Ponty (1962, 1969), contribuíram para que a segunda metade do século XX ficasse marcada pelo estudo e valorização do *Embodiment* em diversas áreas da vida humana. Tendo como pressuposto o facto de que, enquanto seres vivos dotados de um corpo, nos encontramos em constante relação com o mundo e que todas essas relações têm na sua base o corpo, sendo este um pré-requisito para o próprio desenvolvimento da consciência, Merleau-Ponty (1962, 1969) sustenta princípios sobre os quais o presente Capítulo tem vindo a debruçar-se, particularmente ao nível da consciência, na FT, e do corpo, na abordagem OS.

De forma relacionada com as emoções/estados afetivos abordados no ponto 3., o corpo apresenta-se como central e imprescindível, tendo presente que, segundo James (1950), lembrar uma emoção implica lembrar as reações corporais que essa mesma emoção suscitou. Esta ideia é avigorada, no campo da Neurociência, por Damásio (1995), ao argumentar que se subtrairmos a qualquer emoção os ‘sintomas corporais’, nada dela resta, dado nenhum ‘substrato neural’ ter, por si só, a capacidade de reconstruí-la. Na verdade, ao considerar a plenitude do ser humano, na qual instâncias corporais, afetivas e mentais interagem e atuam como canal expressivo e estruturado da vida interna e externa, Damásio (1995, 2008, 2010) aproxima-se de importantes princípios inerentes ao *Embodiment*, particularmente ao nível da interação corpo/mente/emoção, com predominância do corpo enquanto catalisador das atividades emocionais e cerebrais e, por indissociabilidade, das atividades cognitivas. Nesse sentido, assevera

---

<sup>143</sup> “To be a human being requires a functioning human brain, in a living human body, interacting with complex physical, social and cultural environments, in an ongoing flow of experience” (Johnson, 2006:46).

Os níveis mais baixos do edifício neurológico são os mesmos que regulam os processamento das emoções e dos sentimentos (...) Por sua vez, estes níveis mais baixos mantêm relações directas e mútuas com praticamente todos os órgãos do corpo, colocando assim o corpo directamente na cadeia de operações que dá origem aos desempenhos de mais alto nível da razão, da tomada decisão e, por extensão, da capacidade criadora (Damásio, 1995:14).

Na perspectiva das Ciências Cognitivas, segundo Semin & Smith (2008), o *Embodiment* impulsionou o surgimento de novas ideias (e possibilidades) teóricas em diversos estudos<sup>144</sup> e vertentes. Destas novas oportunidades teóricas de enquadramento, ressalta, de forma transversal, a existência interrelacional ‘da mente no corpo e do corpo na mente’ (*Body in Mind / Mind in Body*) defendida por Johnson (2006:51), corroborada por Hanna & Maiese (2009)

As nossas mentes não podem reduzir-se aos nossos cérebros, não por serem, de alguma forma, propriedades imateriais ou factos, mas, em vez disso, porque são necessariamente algo que se encontra total e espacialmente difundido na nossa vida, nos nossos corpos materiais, pertencendo à sua constituição neurobiológica completa (Hanna & Maiese, 2009:vii)<sup>145</sup>.

Seguindo esta linha de pensamento, focando a importância do *Embodiment*, da consciência e das emoções no desenvolvimento humano, Maiese (2011) destaca o facto da consciência não ser algo que ocorre de forma autónoma, apenas a nível cerebral, mas sim algo que se constitui de forma interdependente com o corpo humano e com as emoções e afetos vividos. Nesse sentido, assevera que “a consciência não é algo que acontece simplesmente dentro de nossos cérebros, mas sim algo que construímos através dos nossos corpos vivos e do nossas vivências com o mundo”<sup>146</sup>. A esta ideia de Maiese (2011) encontra-se implícita a ‘corrente enativa’<sup>147</sup> de *Embodiment* apresentada por Varela et al. (1992), a qual

---

<sup>144</sup> Barrett & Lindquist, 2008; Boroditsky & Prinz, 2008; Clore & Tamir, 2002; Csordas, 1990, 1994; Farnell, 1999; Hanna & Maiese, 2009; Johnson, 2006a, 2006b; 2007; Lakoff & Johnson, 1999; Lock, 1993; Maiese, 2011; Semin & Smith, 2008; Varela, et al., 1992; Winkelman et al., 2008.

<sup>145</sup> “Our minds are irreducible to our brains, not because they are in any way immaterial properties or facts, but instead because they are necessarily and wholly spatially spread throughout our living, organismic, material bodies and belong to their complete neurobiological constitution” (Hanna & Maiese, 2009:vii).

<sup>146</sup> “Consciousness is not simply something that happens within our brains, but rather something that we do through our living bodies and our lived engagement with the world” (Maiese, 2011:1).

<sup>147</sup> “*Enactive approach*” (Varela et. al., 1992:173). Segundo Veloso (2012:39), a “abordagem enativa” é uma perspectiva particular do *Embodiment*, segundo a qual a mente humana está incorporada no organismo e circunscrita pelo meio ambiente que a envolve, não se podendo reduzir, desta forma, unicamente às estruturas interiores do cérebro.

valida a noção de que mente e corpo coexistem de forma integrada, contínua e interdependente. Deve também ser tido em conta o facto de Johnson (2006a) destacar que a ‘cognição incorporada’ (*Embodied Cognition*) se sustenta na noção de que as experiências, os valores, os pensamentos, as emoções e as ações estão intrincadas numa ‘consciência incorporada’ (*Embodied Consciousness*).

No que concerne à investigação em Música/Educação Musical e sua ligação ao *Embodiment*, palavras de Bresler (2009) revelam alguma inquietação, ao mesmo tempo que apontam caminhos que o enquadramento teórico e metodológico do presente trabalho procurou seguir

A pesquisa em Educação Musical tem tradicionalmente seguido as visões do mundo, os textos e as ferramentas das Ciências Sociais. À semelhança dos nossos colegas de outras disciplinas escolares, a Educação Musical tem tipicamente privilegiado o numeral e o textual, em detrimento do embodied. (...) Investigar não se trata apenas de transmissão. Também não se trata de uma simples transferência de habilidades musicais para a pesquisa. Mas sim de um enfoque que deve centrar-se no cultivo de formas afetivas, cognitivas e de *embodied* de fazer e de ser” (Bresler, 2009:8)<sup>148</sup>.

Adotando uma abordagem (total ou parcialmente) focada no *Embodiment*, diversos autores<sup>149</sup> têm vindo desenvolver estudos em Música/Educação Musical. Focando-se na importância do *Embodiment* em contextos de ensino/aprendizagem, a obra *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (Bresler, 2004) assume destacada pertinência no quadro teórico do trabalho, tendo em linha de conta o contexto de ensino/aprendizagem no qual este se desenvolveu. No prefácio da obra, Bresler (2004) refere-se ao *Embodiment* como algo natural que possui inegáveis implicações na forma como se ensina e aprende, como as escolas e os currículos estão organizados e, por conseguinte, como aprendizagem e conhecimento se constroem. Providenciando exemplos concretos de estudos desenvolvidos em contexto educativo, a obra

<sup>148</sup> “Research in music education has traditionally followed the world-views, texts and tools of the social sciences. As have our colleagues in other scholarly disciplines, we in music education have typically privileged the numeral and the textual over the embodied. (...) Research is not merely about transmission. It is also not about a simple transfer of musical skills to research. Rather, the focus is on the cultivation of affective, cognitive and embodied ways of doing and being” (Bresler, 2009:8).

<sup>149</sup> Bowman, 2004, 2009; Bowman & Powell, 2007; Bravo, 2011; Bresler, 2004; Csordas, 1990; DeNora, 2000; Gonçalves, 2012; Hebert, 2009; Higgins, 2012; Mans, 2004; Moran, 2013; Pelinski, 2005; Powell, 2004; Varela et al., 1992; Veloso, 2012; Veloso & Carvalho, 2012.



destaca as artes como peculiares exemplos de ‘conhecimento incorporado’ (*Embodied Knowledge*). Em relação direta com este estudo, destaque para perspectivas em Música/Educação Musical (Bowman, 2004, 2009; Powell, 2004) e em Movimento/Dança (Bresler, 2004; Mans, 2004; Stinson, 2004), nas quais é tida como fulcral a interação corpo-mente-cognição, na permanente construção do ‘Eu’, enfatizando a peculiaridade da Música e da Dança enquanto atividades que se revestem, também, de forte componente social/cultural.

No sentido de investigarem a importância do corpo nos estados musicais (*Body in a State of Music*), estudos de Bowman & Powell (2007) contribuíram para que surgissem fundamentos epistemológicos para investigações futuras relativas ao *Embodiment* em Música/Educação Musical. Baseada nestes mesmos pressupostos, Veloso (2012) defende que a cognição musical não se reporta apenas à representação e à racionalidade, integrando também as formas de sentir do corpo, as experiências vividas, o contexto e a cultura. Adotando esta visão, particularizando-a ao quadro da presente investigação, deve evidenciar-se que, de acordo com Bowman & Powell (2007), no decurso da primeira metade século XX, diferentes abordagens musicais consideraram a dualidade mente-corpo, percebendo a importância e a necessidade em existir um harmoniosa unificação entre ambas. Por conseguinte, os autores asseveram que “a ênfase corporal das metodologias Dalcroze, Kodaly e Orff é digna de nota, sugerindo, cada uma a seu modo, um papel para o movimento corporal no desenvolvimento da musicalidade.”<sup>150</sup>

### ***Embodiment e abordagem Orff-Schulwerk***

Relativamente à abordagem OS e à sua ligação aos supramencionados princípios de *Embodiment*, dos inúmeros paralelos passíveis de serem traçados, deve salientar-se que, desde a sua origem, a abordagem OS defendeu o corpo com centro natural de criação, expressão e vivência artísticas. Alicerçado numa simbiose constante entre criatividade, improvisação e fruição, na qual o corpo é o primeiro e mais importante recurso, pode entender-se que, de forma visionária, Orff e Keetman conferiram à abordagem OS uma forte correspondência àquilo

---

<sup>150</sup> “The bodily emphasis of Dalcroze, Kodaly, and Orff methodologies is noteworthy, each suggesting in its own way a role for bodily movement in the development of musicianship” (Bowman & Powell, 2007:1091).

que, alguns anos mais tarde, veio a denominar-se por *Embodiment* no desenvolvimento holístico do ser humano. Partilhando ideias de Merleau-Ponty (1962) de que o corpo é a nossa âncora para (e com) o mundo e de que, através do nosso ‘envolvimento corporal’ (*Bodily Involvement*), experienciamos o mundo e conhecemos o nosso ‘Eu’, Orff e Keetman entenderam o corpo humano como principal mediador entre universo (musical) e conhecimento (musical), concebendo, na abordagem OS, uma aprendizagem musical que tem na sua origem o corpo humano, sendo que, como precedentemente focado, os elementos e parâmetros musicais podem ser vivenciados através (e com base) no corpo humano (linguagem, canto, movimento, dança, execução instrumental - níveis corporais/instrumental Orff).

Partindo do corpo, a exploração de ínfimas possibilidades nas quais emoções/estados afetivos, pensamentos e ações se fundem numa experiência músico-corporal holística, pode evidenciar-se que o *Embodiment* permeia toda a abordagem OS, dado esta assumir a interação corpo-mente como premissa irrefutável no desenvolvimento do potencial musical humano. Assim, a abordagem OS evidencia forte correlação com o *Embodiment*, dado ambas partilharem a ideia de que, mais do que com base no pensamento abstracto, o ensino/aprendizagem alicerçado no corpo e nas ações corporais vivenciadas (*Embodied*) potencia uma aprendizagem que atinge níveis mais profundos do ‘Eu’, numa unificação corpo-mente (Bresler, 2009; Bowman, 2004, Hanna & Maiese, 2009, Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Maiese, 2011; Pelinsky, 2005, Veloso, 2012).

A percepção da unidade corpo-mente enquanto essência do processo de construção de conhecimento e desenvolvimento musical (‘Eu Musical’), está patente nas ideias expostas por Maschat (1999) que, ao referir-se à abordagem OS, apresenta o corpo humano como primeiro e principal instrumento musical, sendo que, música, linguagem, movimento e dança jamais serão campos diferenciados. Reiterando visionários pressupostos de Orff e Keetman, educadores ‘Orffianos’ validam a presença transversal de princípios de *Embodiment* na abordagem OS. A título exemplificativo, Cottone (2010:6) destaca que “os alunos respondem a atividades que mantêm as suas mentes, pés e mãos

ativos. Ter um período do dia preenchido com o som que eles criam é terapêutico e fornece-lhes energia.”<sup>151</sup> Por seu lado, Sangiorgio (2007) afirma que, na abordagem OS,

o nosso foco não é unicamente o produto musical: ao ensinar precisamos de ter em consideração todo o ser humano - cognitivo, físico, emocional, social, cultural - fatores conecyados com o prazer da música. Neste sentido, dizemos que a abordagem OS é holística, i.e., dirige-se à pessoa na sua totalidade (Sangiorgio, 2007:1)<sup>152</sup>.

Também das palavras de Dolloff (1993) se depreende o vigoroso cariz de *Embodiment* que a abordagem OS comporta

A criança não experiencia ou aprende música simplesmente tocando ou cantado, mas envolvendo a totalidade do corpo (...) A criança global é também chamada a exercer escolhas artísticas e a relacionar-se, de forma corporal, intelectual e conceptual com a música (Dolloff, 1993:16)<sup>153</sup>.

Face ao supra-explanado, pode depreender-se que a abordagem OS mantém forte relação com o *Embodiment* e, paralelamente, com a Psicologia Cultural, corroborando o pensamento de Parviainen (2000), segundo quem o conhecimento que ocorre no (e através do) corpo ocasiona uma forte interação com o mundo e estabelece ligações diretas como os sentidos, com a consciência corporal e com os processos cognitivos.

---

<sup>151</sup> “Students respond to activities that keep their minds, feet and hands active. Having a period of the day filled with sound that they are creating is therapeutic and energizing for them” Cottone, 2010:6).

<sup>152</sup> “Our focus is not only on the musical product: while teaching we need to take into consideration all the human - cognitive, physical, emotional, social, cultural - factors connected with the enjoyment of music. In this sense we say that the Orff approach is holistic, i.e. it addresses the whole person” (Sangiorgio, 2007:1).

<sup>153</sup> “The children do not experience or learn music simply by playing or singing, but by involving the whole body. (...) The whole child is also called upon to exercise artistic choices to relate to music bodily, intellectually and conceptually” (Dolloff, 1993:16).

## CAPÍTULO IV

### ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK*, *FLOW THEORY* E MODELO MULTIDIMENSIONAL DE ‘EU MUSICAL’ - TEORIZAÇÃO

Ao pretender atingir-se a essência de um fenómeno, a conceção de modelos teóricos, para identificar os seus elementos constituintes e entender as suas manifestações, tornam-se indispensáveis. Nesse sentido, para além de procurar sustentar teoricamente os resultados empíricos do estudo, o Capítulo que aqui se inicia visa contribuir para o corpo teórico sobre relações entre abordagem OS e FT, e, de forma relacional, conceber um modelo de teorização para o ‘Eu Musical’. Assim, é apresentado e discutido, num primeiro ponto, um modelo teórico entre abordagem OS e FT, procurando teorizar pontos comuns entre pressupostos filosóficos inerentes a ambas.

Num segundo momento, surge a teorização relativa ao ‘Eu Musical’, a qual, cruzando pressupostos teóricos apresentados nos Capítulos precedentes, assume a designação de ‘Modelo Multidimensional de Eu Musical - MoMEuM’.

#### 1. Abordagem *Orff-Schulwerk* e *Flow Theory*

Da observação e estudo da ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contextos musicais, têm surgido descobertas com fortes implicações em distintas vertentes e temáticas da Música/Educação Musical<sup>154</sup>. O levantamento do “estado da arte” permitiu verificar a inexistência de estudos publicados respeitantes à relação entre abordagem OS e FT, ainda que esta seja parte integrante da Educação Musical de mais de 40 países dos cinco continentes e, de acordo com Johnson (2006), se apresente como alternativa de sucesso às abordagens mais tradicionais.

---

<sup>154</sup> Addesi & Pachet, 2007; Araújo, 2008; Araújo & Andrade, 2009; Araújo & Pickler, 2008; Bernard, 2009; Bersh, 2009; Bloom & Skutnick-Henley, 2005; Custodero, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005; Custodero & Stamou, 2006; DeNora, 2000; Diaz, 2013; Fritz & Avsec, 2007; Griffin, 2008; MacDonald et al., 2006; O’Neill, 1999, 2003; O’Neill & McPherson 2002; Pachet, 2004; Reeve, 2006; Rhoda, 2009; Sheridan & Byrne, 2002; Silva, 2008; Sloboda et al., 2001; St. John, 2004; Troum, 2008.

A evidência do sucesso da *Schulwerk* inclui a sua prática em países de todo o mundo. Como alternativa a abordagens prescritas e autoritárias em Educação Musical, a *Orff-Schulwerk* providencia, ao professor/educador, o desenvolvimento de interações colaborativas mútuas com os alunos, baseados na liberdade de ideias e na celebração de expressões criativas (Johnson, 2006:4)<sup>155</sup>.

Ao entender que a música está ao alcance de todo o ser humano e se assume como força de ampliação das suas competências artísticas, criativas, emocionais, cognitivas e sociais, a abordagem OS procura fomentar a aprendizagem através da conexão entre música, linguagem, movimento e dança, tendo como ponto de partida as capacidades/conhecimentos de cada ser humano. Neste particular, pode estabelecer-se uma forte correspondência com o parâmetro capacidades/conhecimentos (*Skills*) reconhecido por Csikzentmihalyi (1990), dado existir grande similaridade entre conceito, significado e importância que a expressão adquire na abordagem OS e na FT. Por outro lado, pode equiparar-se ao conceito de desafios (*Challenges*) apresentado por Csikzentmihalyi (1990), a ideia de que a OS nunca estará definitivamente concluída, por ser um campo de experiências, um infindável conjunto de pontos de partida (Orff, 1963). Nesse sentido, o autor defende que “cada fase da *Schulwerk*, produzirá sempre estimulação para novo e independente crescimento; todavia, nunca será algo conclusivo nem resolvido, mas sempre em desenvolvimento, sempre em crescimento, sempre a fluir”<sup>156</sup>.

Da congregação de ideias supra expostas, tendo a “*Flow Theory schematic representation*” (Csikszentmihalyi, 1990:74) como base, despontou o ‘Modelo de teorização OS - FT’.

---

<sup>155</sup> “Evidence of the Schulwerk's success includes its use in countries worldwide. As an alternative to authoritative and prescribed approaches to music education, Orff-Schulwerk provides for teacher-directed yet mutually collaborative interactions between the instructor and the students, based on freedom of ideas and celebrating creative expressions” (Johnson, 2006:4).

<sup>156</sup> “Every phase of Schulwerk will always provide stimulation for new independent growth; therefore it is never conclusive and settled, but always developing, always growing, always flowing” (Orff, 1963:134).

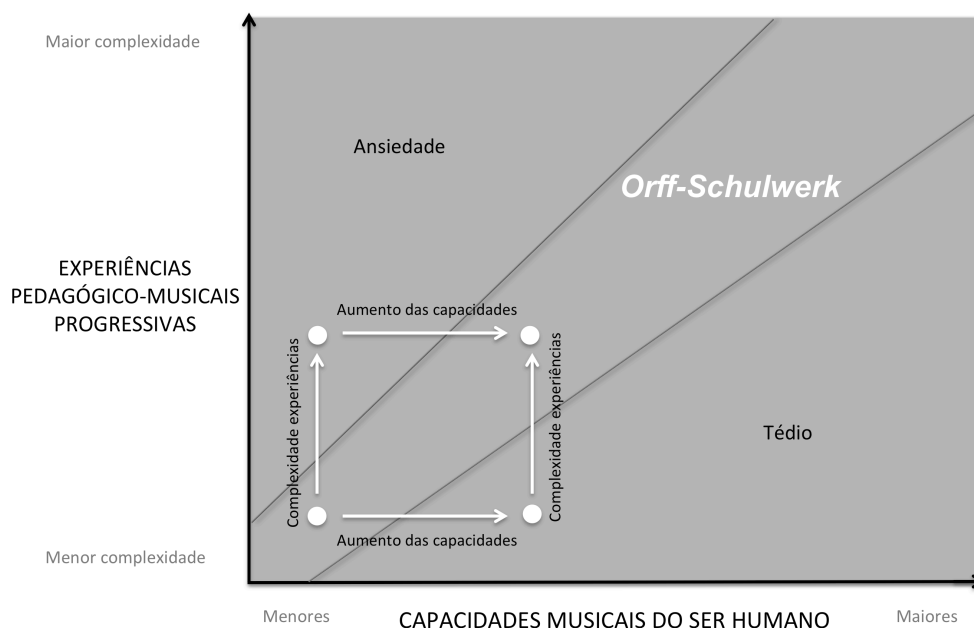


Figura 3: 'Modelo de Teorização OS-FT'

Na procura de paralelismos entre abordagem OS e FT, o 'Modelo de Teorização OS-FT' apresenta a própria abordagem OS, numa perspetiva meramente teórica, aquilo que Csikszentmihalyi (1990) definiu como *Flow Channel*. Partindo das capacidades/conhecimentos musicais de cada ser humano (*Skills* na FT) e considerando o desenvolvimento progressivo de atividades/experiências pedagógico-musicais mais complexas (*Challenges* na FT) e, através delas, o desenvolvimento/aquisição de novas capacidades/conhecimentos, o 'Modelo de Teorização OS-FT' apresenta forte harmonia com a "*Flow Theory schematic representation*" (Csikszentmihalyi, 1990:74). Ao pressupor o equilíbrio permanente entre "capacidades musicais do ser humano" e "experiências pedagógico-musicais progressivas", a abordagem OS partilha princípios inerentes à FT, particularmente ao nível do canal de fluxo (*Flow Channel*), por este ser entendido como zona de equilíbrio permanente entre capacidades/conhecimentos e desafios. Outra convicção que fundamenta a teorização apresentada prende-se com o facto de, através do desenvolvimento de atividades progressivamente mais

complexas, FT e abordagem OS conjecturarem o desenvolvimento de novas competências/conhecimentos e, conseqüentemente, a construção de conhecimento e o crescimento pessoal do ser humano ('Eu'). Dollof (1993) refere que, de acordo com Orff (1962), "é o tratamento dos elementos musicais que define e destaca a *Schulwerk* de outros sistemas. (...) É verdade que a *Schulwerk* também progride passo a passo. No entanto, o ritmo de progressão depende da receptividade da criança"<sup>157</sup>.

Outro dos aspectos a considerar na relação teórica entre abordagem OS e FT, a qual será empiricamente corroborada no decurso do presente estudo, prende-se com os previamente referidos desequilíbrios entre variáveis-chave (*Skills/Challenges*) e conseqüente vivência de estados de tédio (*Boredom*) e ansiedade (*Anxiety*), expostos por Csikszentmihalyi (1990). Do mesmo modo que, na FT, o equilíbrio entre variáveis-chave (*Skills/Challenges*) é essencial para a vivência de 'experiências ótimas/estados de fluxo', a harmonia entre capacidades musicais do ser humano e experiências pedagógico-musicais progressivas é vital à abordagem OS. Ao afirmar que "a *Schulwerk* conduz da base primária de musicalidade inata ao mundo das formas musicais históricas"<sup>158</sup>, Liess (1966:161) corrobora esta ideia de teorização.

Enquanto fundamentos da abordagem OS, a autonomia, a liberdade, a experimentação, a criação e a improvisação - inerentes à extensão de materiais musicais - possibilitam a evolução do ser humano em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações e à construção da sua personalidade ('Eu'). Este pressuposto estabelece uma óbvia conexão com a FT, tendo em conta estudos que levaram Custodero & Stamou (2006) a concluírem que

Estudos anteriores envolvendo a observação de experiência de fluxo em ambientes músico-educativos providenciaram descobertas que têm fortes implicações para o ensino. Estas incluem a nova apreciação do aluno enquanto agente de construção do seu próprio conhecimento, dado este poder interpretar criativamente e expandir materiais musicais fornecidos pelo professor; o papel dos pares no fornecimento de modelos e a necessidade

---

<sup>157</sup> "It is the treatment of musical elements that set the *Schulwerk* apart from other systems. (...) It is true that the *Schulwerk* also progresses stepwise. The rate of progress, however, depends on a child's receptivity" (Orff, 1962. In Dollof, 1993:5).

<sup>158</sup> "*Schulwerk* leads from the primary basis of innate musicality to the world of historical musical forms" (Liess, 1966:5).

de tempo para conseguirmos afirmar-se pela invenção”<sup>159</sup> (Custodero & Stamou, 2006:1666).

Na qualidade de pioneira na adaptação da FT ao contexto específico da Educação Musical, Custodero (2005) sugere três princípios para a condução de atividades musicais em contexto pedagógico, os quais contribuem para a teorização OS-FT: 1) “reconhecimento da autonomia dos alunos”; 2) “cuidado no estabelecimento de desafios apropriados e a manutenção dos mesmos” e 3) “envolvimento das crianças em atividades próprias da cultura da infância, vinculadas à natureza socializadora das atividades musicais”. Estes princípios harmonizam-se com pressupostos inerentes à abordagem OS apresentados no Capítulo I, corroborando fundamentos do ‘Modelo de Teorização OS-FT’ delineado.

No caso particular da necessidade de existir uma vinculação à natureza socializadora das atividades musicais (Custodero, 2005), devem reavivar-se as ideias apresentadas por Maschat (1999; 2001), segundo as quais é inequívoco que atravessa toda a abordagem OS uma fortíssima componente social/cultural, face à própria natureza grupal de atividades que esta pressupõe. Ao fortificar relações humanas, a abordagem OS desperta e amplia a musicalidade do ser humano, através da criatividade e das vivências, estabelecendo um salutar equilíbrio entre capacidades/conhecimentos, interesses e desafios. Mark (1996:122) afirma que “a força da *Orff-Schulwerk* apela às crianças... A *Orff-Schulwerk* permite que as crianças cresçam artisticamente das formas que, para elas, se apresentam como as mais significativas”<sup>160</sup>.

A procura de afinidade teórica, entre abordagem OS e FT, encontra na relevância atribuída ao corpo humano um dos seus mais fortes elos de ligação, estabelecendo, assim, forte afinidade com princípios de base do *Embodiment*. Como anteriormente referido, a OS é uma abordagem que, baseada na prática (experienciar), tem na sua raiz o corpo humano (primeiro e principal instrumento

---

<sup>159</sup> “Past studies involving observation of flow experience in music educational settings provided findings that have strong implications for teaching. These include a new appreciation of the learner-as-agent who can creatively interpret and expand upon musical materials teachers provide, the role of peers in providing models, and the need for time to achieve mastery through invention” (Custodero & Stamou, 2006:1666).

<sup>160</sup> “The strength of Orff’s *Schulwerk* is its appeal to children... Orff’s *Schulwerk* allows children to grow artistically in ways that are most meaningful for them” (Mark, 1996:122).



de expressão e vivência) que, na sua globalidade se apresenta como ‘Eu’ integrado, ao qual está patente uma estreita relação com a FT

O valor do corpo humano não deriva de elementos químicos, nem de transmissões nervosas que permitem o processamento de informação. O que lhe dá o seu valor incalculável é o facto de que, sem ele, não haveria experiências e, consequentemente, registos da vida tal como a conhecemos (Csikzentmihalyi, 2002:136).

A vivência de experiências alicerçadas no corpo humano, é transversal à abordagem OS e à FT. Nesse sentido, abordagem OS e FT partilham uma assumida noção de corporalidade no desenvolvimento humano, na construção de conhecimento e, paralelamente, no crescimento do ‘Eu’. No caso específico do ‘Eu Musical’, enquanto objeto de estudo do presente trabalho, Hodges (2006:63) enaltece questões de corporalidade e reitera aspectos sociais e motivacionais de considerável importância ao afirmar que “o cérebro musical não cresce em isolamento. Ele cresce dentro de um corpo inteiro. Dentro de uma pessoa global que vive num ambiente particular e possui tendências internas, experiências e motivações”<sup>161</sup>.

Ao considerar que, em constante movimento com a mente, cada órgão dos sentidos e cada função motora pode ser aproveitada para produzir fluxo, Csikzentmihalyi (2002) parece estabelecer forte correlação com a abordagem OS, no sentido desta considerar o corpo humano como núcleo de vivência de experiências musicais, tendo em linha de conta que, segundo Dolloff (1993)

Orff é música para a criança como um todo. A criança não experimenta ou aprende música simplesmente tocando ou a cantando, mas de forma kinestésica. (...) Orff acredita que o desenvolvimento musical começa com a experiência kinestésica ou sensorial da música (Dolloff, 1993:19)<sup>162</sup>.

Face ao supra-explanado, na tentativa de conceber um modelo teórico de identificação e possível compreensão de fenómenos, pode afirmar-se que, numa

---

<sup>161</sup> “The musical brain does not grow in isolation. It grows inside a whole body. Inside a whole person who lives in a particular environment, possesses internal proclivities, experiences and motivations” (Hodges, 2006:63).

<sup>162</sup> “Orff is music for the WHOLE child. The children do not experience or learn music simply by playing or singing, but kinaesthetically. (...) Orff believes that musical development begins with the kinaesthetic or sensory experience of music” (Dolloff, 1993:19).

visão teórico-comparativa, abordagem OS e FT apresentam pontos de elevada similaridade e partilham relevantes aspetos filosóficos.

No entanto, será desígnio deste estudo procurar demonstrar, de forma empiricamente fundamentada (Capítulo VI), que, em aulas de Educação Musical baseadas na abordagem OS, o ser humano se encontra completamente absorto em atividades, que, por força da atenção/concentração, favorecem a vivência de momentos de profundo prazer e desfrute e propiciam a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, às quais, de acordo com (Csikzentmihalyi, 1975; 1990; 1997; 2002), estão inerentes processos afetivos e cognitivos que, de forma contínua e relacional, criam ordem na consciência, desencadeiam pensamentos e ações e fortalecem o crescimento do ‘Eu’, neste caso concreto, o ‘Eu Musical’.

## 2. 'Modelo Multidimensional de Eu Musical - MoMEuM'

O conceito de 'Eu Musical' assenta numa conceptualização multidimensional que, partindo da abordagem OS e da FT, atravessa os conceitos de consciência e de 'Eu', encontra fundamentação na Pedagogia, nas vertentes cultural e positiva da Psicologia, bem como na emoção e no *Embodiment*, face à importância que estas dimensões adquirem na visão holística de construção de conhecimento e no consequente desenvolvimento musical humano em contexto 'Orffiano' de Educação Musical.

Alicerçado no conceito de 'Eu' integrado, focado na fundamentação teórico-epistemológica de todo o trabalho, particularmente no decurso dos Capítulos II e III e no 'Modelo de Teorização OS-FT', a noção de corporalidade assume destacada importância na conceção do 'MoMEuM'. Cruzando aspetos da Psicologia Cultural, da Psicologia Positiva e do *Embodiment*, o 'Eu' engloba ainda a consciência, a emoção, o pensamento e a ação, que, em contínua articulação, constroem aquilo que, em música, Sacks (2007:347) define como “união das ações”. Neste particular, o 'Eu Musical', devidamente enquadrado no 'MoMEuM', encontra também fundamento no pensamento de Veloso (2012:40), segundo quem, “muito mais do que dominar uma série de técnicas relacionadas com a performance ou a composição. Fazer música é um ato de transformação do Eu. É agir, participar, transformar”. A este pensamento está inerente a visão de Pelinski (2005)

Até às últimas décadas, falar do corpo em musicologia poderia ser uma impertinência. Os discursos musicais vigentes ignoravam ou excluía, negavam ou reprimiam as manifestações de corporalidade e/ou 'física' inerentes às práticas musicais - aprender a tocar um instrumento; "musicar"; dançar; improvisar; dirigir e ouvir - eram atividades 'desincorporadas' (*incorporales*), obviamente controladas pelas instâncias superiores: o espírito, a alma, a razão (pura, na medida do possível). No entanto, a estas práticas musicais estão inerentes importantes processos cognitivos, nos quais as capacidades corporais estão decisivamente implicadas" (Pelinski, 2005:2)<sup>163</sup>.

<sup>163</sup> "Hasta hace algunas décadas hablar de cuerpo en musicología podía ser una impertinencia. Los discursos musicales vigentes ignoraban o excluían, negaban o reprimían las manifestaciones de la corporalidad y/o corporeidad inherentes a las prácticas musicales corrientes: aprender a tocar un instrumento, "musicar", bailar, improvisar, dirigir, escuchar, eran actividades incorporales, obviamente controladas por instancias superiores: el espíritu, el alma, la razón (pura, en la medida de lo posible). Sin embargo, en esas prácticas juegan un papel importante procesos cognitivos en los que las capacidades corporales están constitutivamente implicadas" (Pelinski, 2005:2).

Não obstante a fundamentação teórica subjacente a cada uma das dimensões do ‘MoMEuM - Modelo Multidimensional de Eu Musical’ ter sido exposta e debatida no Capítulo III, a apresentação do modelo, na sua totalidade, reveste-se de elevada importância, não só pela visão global necessária ao seu entendimento, mas, também, pela exposição e discussão dos pontos de interseção (sub-dimensões) existentes entre as dimensões que o constituem.

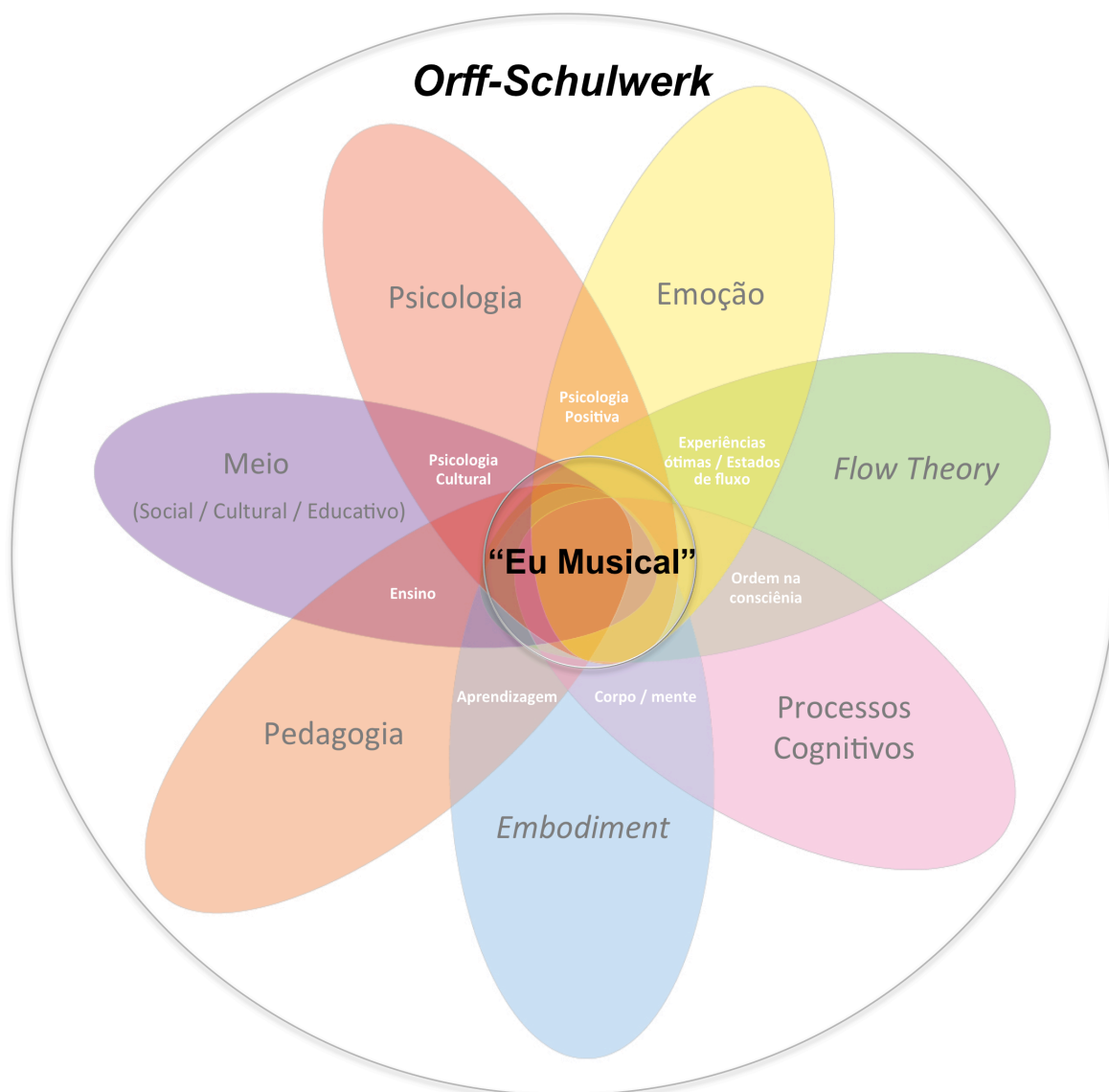


Figura 4 – ‘MoMEuM - Modelo Multidimensional de Eu Musical’

Apresentando a abordagem OS como ponto de partida, a conceção do ‘MoMEuM’ despontou da necessidade de procurar uma definição fundamentada de ‘Eu Musical’, bem como do seu desenvolvimento, através da construção de

conhecimento em contexto de ensino/aprendizagem ‘Orffiano’ de Educação Musical. Assim, o ‘MoMEuM’ edificou-se partindo da premissa central inerente à abordagem OS de que todos os seres humanos são, por natureza, seres musicais, associando-a à noção de que, na mesma medida, todos são detentores de um ‘Eu’ (Bruner, 1996, 1997, 2008; Csikszentmihalyi, 1975, 1982, 1990, 1997, 2002; Damásio, 1995, 2002, 2004, 2008, 2010).

A conceção deste modelo pretende, de forma organizada e inteligível, reunir as vertentes (epistemológica, contextual e metodológica) de enquadramento do presente trabalho, as quais procuram coadunar-se com o pensamento de Bamberger (2006:71) de que, “em vez de ser um processo unidirecional, o desenvolvimento musical é um processo em espiral, infinitamente recursivo”<sup>164</sup>. Nesse sentido, pode entender-se a interligação entre as dimensões constituintes do ‘MoMEuM’, bem como os pontos resultantes de sua interseção (sub-dimensões), como forças motrizes do referido processo em ‘espiral recursiva’ de desenvolvimento musical, que, neste caso particular, adquire a terminologia de ‘Eu Musical’. Ainda que o ‘Eu Musical’ seja exposto como centro convergente das dimensões do ‘MoMEuM’, cada um dos sete pontos de contacto entre dimensões (sub-dimensões) será sinteticamente focado e discutido, no intuito de consolidar ideias previamente referidas. Assim, sem qualquer ordem de maior ou menor importância, dada a equidade que cada uma das dimensões assume no ‘MoMEuM’, a apresentação iniciar-se-á na dimensão ‘*Embodiment*’ e, respeitando o “sentido horário”, findará na dimensão ‘Processos Cognitivos’.

Da interseção entre as dimensões ‘*Embodiment*’ e ‘Pegagogia’ resulta a sub-dimensão ‘Aprendizagem’, à qual se encontra associada a anteriormente focada unificação corpo-mente (Bresler, 2009; Bowman, 2004; Hanna & Maiese, 2009, Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Maiese, 2011; Pelinsky, 2005; Veloso, 2012) que, defendida pelo *Embodiment*, assume relevância extrema na abordagem OS, dado ambas entenderem que aprendizagem e conhecimento ocorrem com base (e através) do corpo humano. Nesta sub-dimensão devem ainda ser considerados aspetos psico-pedagógicos relativos à abordada inclusão e valorização da emoção em Pedagogia (Comenius, 1632/2001; Dewey, 1938, 1959, 1974;

---

<sup>164</sup> “Rather than be an unidirectional process, musical development is a spiralling, endlessly recursive process” (Bamberger, 2006:71).

Vygotsky, 1999, 2004a, 2004b, 2007).

Devidamente enquadrada no 'Meio (social/cultural/educativo)', a forma como se trabalha, se ensina e se aprende ('Pedagogia'), faz emergir a sub-dimensão seguinte do 'MoMEuM' ('Ensino'), a qual traduz a indissociabilidade que, no presente, os termos Ensino e Aprendizagem apresentam, por serem entendidos com um processo (ensino/aprendizagem) profundamente enraizado em princípios da 'Psicologia'. Neste caso concreto, destaque para a 'Psicologia Cultural' (sub-dimensão seguinte), a qual resulta da convergência da dimensões 'Meio' e 'Psicologia' e se encontra estritamente relacionada com a visão de construção de conhecimento defendida por Bruner (1990, 1996, 1997), a qual, de acordo com Mota (2003), realça a natureza e a modelagem cultural da criação de significado e o lugar central que esta ocupa na acção humana, considerando que, para Bruner (1996:x), "a cultura configura a nossa mente, fornece-nos os instrumentos com que construímos não só os nossos mundos mas também as concepções do nosso 'self' e dos nossos poderes". Ao definirem a "Psicologia Cultural como estudo do papel da cultura na vida mental dos seres humanos"<sup>165</sup>, Pérez & Santigosa (2005) corroboram a ideia de que, em processos contínuos de transformação, mente e cultura se apresentam como fenómenos interdependentes de construção do nosso "Self" / 'Eu' (Barret, 2005, 2011; Barret & Smigiel, 2003; Bruner, 1990, 1996, 1997; Mota, 2003, 2011; Rogoff, 1990; Sánchez et al., 2006; Shwerder, 1983, 1991; Shwerder & Sullivan, 1993).

No contexto do presente trabalho, face às opção metodológica adotada, deve reafirmar-se que, segundo Custodero (2005), a aplicação da FT ao contexto de Educação Musical deve ter sempre em conta a natureza socializadora das atividades musicais e o envolvimento das crianças em atividades próprias da cultura da infância. Em conformidade com tais pressupostos, práticas desenvolvidas com base na abordagem OS comportam evidentes aspetos sociais e culturais que convergem com o pensamento de Veloso (2012)

Os alunos são parte ativa no processo de aprendizagem, num processo de transformação de conhecimentos prévios em novos conhecimentos, através

---

<sup>165</sup> "La Psicología Cultural es el estudio del papel de la cultura en la vida mental de los seres humanos" (Pérez & Santiosa, 2005:16).

dos diversos modos de interação, participação e comunicação que desenvolvem no mundo que os rodeia (Veloso, 2012:31).

No que concerne ainda à 'Psicologia', enquanto dimensão do 'MoMEuM', deve salientar-se que, do seu cruzamento com a dimensão 'Emoção', surgiu a sub-dimensão 'Psicologia Positiva'. Dando continuidade a fundamentos precedentemente focados (Bless, et al., 2004; Diener & Lucas, 2000; Fiedler & Bless, 2001; Fredrickson, 2001, 2004, 2011; Fredrickson & Joiner, 2002; Grenville-Cleave, 2012; Huppert, 2005), é necessário referir que a música se apresenta como 'agente de mudanças emocionais' (Sloboda, 2005), sendo os estados emocionais positivos associados a elevados níveis de motivação e desenvolvimento pessoal ('Eu'), reassumindo-se, assim, a indivisibilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva na construção de conhecimento e na edificação do 'Eu'. Na verdade, de acordo com a 'Psicologia Positiva', as emoções podem conduzir, influenciar ou restringir os processos cognitivos, sendo evidente que a emoção tem importantes efeitos sobre funções mentais como a memória, a atenção e a percepção (Clarke et al., 2009; Crick, 1995; Damásio, 1995, 2002, 2008; Koelsch, 2013a; Lane et. al, 2002; LeDoux, 1998, 2000, 2002; Veloso, 2012, Veloso & Carvalho, 2012).

A interseção da dimensão '*Flow Theory*' com a dimensão 'Emoção' deu origem à sub-dimensão 'Experiências Ótimas/Estados de Fluxo', sobre a qual, ainda que amplamente abordada no decurso de todo o trabalho, deve referir-se que MacDonald et al., (2006) concluíram existir uma relação direta entre níveis mais elevados de fluxo e criatividade musical e, complementarmente, argumentaram que determinadas variáveis (incluindo as emoções) podem ter influência significativa sobre aspetos musicais como a criatividade e a composição musicais, dado existir uma relação sensível e recíproca entre elementos explicitamente musicais e processos psicológicos e cognitivos.

Reassumindo os conceitos de 'Eu' e de consciência, a interseção entre as dimensões '*Flow Theory*' e 'Processos Cognitivos' deu origem à sub-dimensão 'Ordem na Consciência'. Recorde-se que à ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' está associada a 'ordem na consciência' ('negentropia psíquica'), que advém da energia psíquica investida em objetivos realistas,

conjugando aptidões com oportunidades de ação. Nesta perspectiva, revisitando o conceito de ‘personalidade autotética’ (Csikzentmihalyi, 2002), deve destacar-se que, ao tentarmos enfrentar maiores desafios, tornamo-nos indivíduos gradualmente mais extraordinários e, por isso, seres mais complexos, dado a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, a ‘ordem na consciência’ e os processos cognitivos coexistirem, de forma contínua e relacional, tendo na sua base a unificação ‘corpo/mente’ (Bresler, 2009; Bowman, 2004; Bowmn & Powell, 2007; Hanna & Maiese, 2009; Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Maiese, 2011; Pelinsky, 2005; Veloso, 2012) que, apresentando-se como sétima e última sub-dimensão do “MoMEuM”, resultou da interseção das dimensões ‘Processos Cognitivos’ e ‘*Embodiment*’.

Na atualidade, Koelsch (2013b) estabelece ligação a quatro (das sete) dimensões do ‘MoMeuM’ (‘*Flow Theory*’, ‘Processos Cognitivos’ ‘*Embodiment*’ e ‘Emoção’) e, intrinsecamente, à abordagem OS, ao defender que nada tem mais impacto sobre o cérebro humano que a música, no sentido desta envolver, simultaneamente, a atenção, a percepção, a memória, o movimento e as emoções. Também Veloso (2012) contribui para tal entendimento e estabelece com o ‘MoMEuM’ elevada afinidade ao asseverar

(...) Comecei a perceber que, se a cognição está de tal forma enraizada na experiência, é exatamente porque ela coloca a sensação, o sentir através do corpo num plano de destaque. (...) Quando vivemos um fenómeno, sentimo-lo, antes de mais através da nossa pele, dos nossos músculos, dos nossos ouvidos, da nossa visão. Percebi, mais tarde, que este sentir é imanente ao agir, ao pensar ao refletir (Veloso, 2012:32).



### 3. Reflexões (do professor-investigador)

Com o objetivo de situar o posicionamento do professor-investigador no que concerne ao conceito de ensino/aprendizagem e ao consequente desenvolvimento musical do ser humano ('Eu Musical'), em contexto 'Orffiano' de Educação Musical, surge o presente momento de reflexão. Nesse sentido, partindo da abordagem OS (e, por isso, dos 'Modelos de Teorização' apresentados), o conceito de ensino/aprendizagem (musical) aqui assumido compreende a construção de conhecimento alicerçada no corpo humano, sendo o aluno parte ativa de todo e qualquer processo pedagógico. Através de diversos modos de pensamento, ação, interação e transformação (recíprocas) do meio social e cultural envolvente, o conceito de ensino/aprendizagem (musical) engloba aspectos transversais à Psicologia Cultural (homem/meio), à Psicologia Positiva e às visões psicopedagógicas (emoção/razão) e ao *Embodiment* (corpo/mente). Em suma, o posicionamento do conceito de ensino/aprendizagem musical partilha a visão defendida por Veloso (2012:159), segundo quem, a aprendizagem não é um processo de absorção de conceitos, mas sim um processo dinâmico, no qual aspectos corpóreos e emocionais se conjugam na interação entre cada pessoa e o ambiente que a rodeia. Esta posição é reforçada por Bowman (2004:37), ao afirmar que "mente, cultura, corpo e ação são co-construtoras das únicas 'realidades' acessíveis à experiência humana"<sup>166</sup>

Com base neste conceito de ensino/aprendizagem musical, estabelecendo elevada afinidade com a abordagem OS e, por indissociabilidade, com as dimensões do 'MoMEuM' e com o desenvolvimento do 'Eu Musical', encontra-se o pensamento apresentado por Koelsch (2013b), segundo quem, "quando fazemos música, corpo e cérebro humano comprometem-se, com toda a sua riqueza, em processos emocionais, cognitivos e sociais". A este pensamento, estão inerentes os conceitos de 'consciência' e de 'Eu' (Bruner, 1996, 1997, 2008; Csikszentmihalyi (1975, 1982, 1990, 1997, 2002; Damásio, 1995, 2002, 2004, 2008, 2010), adquirindo o conceito de 'Eu', em contexto 'Orffiano' de Educação Musical, a designação de 'Eu Musical'.

---

<sup>166</sup> "Mind, culture, body and action partake each of the other, co-constructing the only 'realities' available to human experience." (Bowman, 2004:37)

Num sentido sintético-conclusivo, entenda-se o desenvolvimento musical potenciado pela abordagem OS ('Eu Musical') como resultado de interações constantes (e contínuas) entre dimensões e sub-dimensões constituintes do 'MoMEuM', dado todas compreenderem a vida humana em diferentes e complementares campos funcionais de desenvolvimento humano (afetivo, motor, cognitivo, cultural e social). Face à multiplicidade de vertentes (música, linguagem, movimento/dança) e configurações (globalidade, liberdade, criatividade, afetividade, cognitividade, sociabilidade e humanismo) que a abordagem OS envolve, apresenta-se inaceitável selecionar um único aspeto no desenvolvimento musical (integral e integrado) do ser humano, residindo no 'MoMEuM' uma constante inter-relação entre dimensões e sub-dimensões, através da qual tem origem e se desenvolve o 'Eu Musical'.

De forma tão ponderada, quanto consciente, assume-se que outras dimensões (e consequentes sub-dimensões) poderiam ter incorporado o 'MoMEuM'. No entanto, deve ressaltar-se que a conceção e organização do mesmo tiveram na sua base o enquadramento teórico-epistemológico desenvolvido no decurso dos Capítulos I, II e III, culminando no Capítulo IV.

## CAPÍTULO V

### MARCO EMPÍRICO/METODOLOGIA

#### 1. Opção metodológica

Descrever e objetivar a metodologia adotada no desenvolvimento do estudo, bem como o trajeto investigativo percorrido são propósitos do presente Capítulo, tendo em linha de conta que “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (Lessard-Hebert et al., 2008:77-78). De um modo geral, o ato de investigar caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagens, técnicas e instrumentos específicos, com a finalidade de dar resposta a problemas e interrogações nos mais diversos âmbitos de trabalho, sendo abordagens metodológicas como a investigação-ação, a investigação colaborativa/cooperativa e a investigação participativa aquelas que se apresentam como mais apropriadas ao campo específico da investigação em Educação (Arends, 2008).

Numa sociedade em constante evolução que, gradativamente, se tem assumido como sociedade do conhecimento, os contextos pedagógicos caracterizam-se pela heterogeneidade – social, cultural, económica, entre outras, – exigindo respostas educativas diversificadas, bem como estratégias de ensino/aprendizagem distintas e adequadas às necessidades educativas de cada um e, simultaneamente, de todos os alunos (Lessart-Hérbet, 1996). Nesse sentido, tendo em conta as diversidades nas quais atua, é desejável que o professor desenvolva práticas pedagógicas reflexivas, em conformidade com as múltiplas e progressivas realidades educativas.

Ao longo da história da educação, um crescente número de autores<sup>167</sup> tem vindo a defender a relevância do professor-investigador no desenvolvimento evolutivo

---

<sup>167</sup> Adelman, 1993; Arends, 2008; Brown & McIntyre, 1981; Carr, 2006; Carr & Kemmis, 2009; Cohen et al., 2000; Cope & Gray, 1979; Corey, 1953; Dewey, 1933; Elliot, 2004; Elliott, & Sarland, 1995; Hopkins, 1993, 2001; Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988; Kemp, 1995; Koshy, 2005; Leddy & Ormord, 2009; Lessart-Hérbet, 1996; Lessart-Hérbet et al., 2008; Lewin, 1946; McNiff, 2001; McNiff, & Whitehead, 2005; McTaggart et al., 1982; Pérez-Serrano, 1990, 2007; Stenhouse, 1975; Walker, 1993, 2009; Whitehead & Lomax, 1987; Winter, 1987, 1989.

das práticas educativas. Sintetizando ideias, de forma transversal e longitudinal, Ferguson (2012:5) apresenta uma concepção de educação ativa assente na reflexão crítica, por oposição à passividade repetitiva de meras rotinas, aludindo que “o professor deve interpretar a sua prática quotidiana através da procura reflexiva do seu autodesenvolvimento”<sup>168</sup> Assim, Ferguson (2012) reitera a vanguardista ideia de Dewey (1933)

Se os professores não operarem reflexivamente, arriscaram-se a basear a sua prática no preconceito e no pensamento desinformado ou desatualizado. No entanto, refletindo criticamente sobre a sua prática, utilizando capacidades como a observação ou o raciocínio, trabalharão dentro de um quadro de responsabilidade para com os seus estudantes, desenvolverão uma mente aberta para melhores formas de funcionamento e de paixão pelo seu trabalho (Dewey, 1933:4)<sup>169</sup>.

Arends (2008:526) reforça este pensamento ao afirmar que “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas”.

No que respeita à Música/Educação Musical, Kemp (1995:11) enfatiza que “qualquer que seja o nível que o professor de música ensine e independentemente da sua forma de trabalhar, o seu desempenho profissional será melhor se adoptar uma atitude de investigação”. Bresler (2009) revigora este pressuposto, ao afirmar que

O ato de fazer investigação em qualquer área envolve uma nova percepção, uma (re)conceitualização, um aprofundar da interpretação e da compreensão e comunicação. (...) O foco dessa mesma percepção e interpretação original requer novas competências intelectuais e afetivas. (...) Assim, a realização de pesquisas requer não só o saber académico, mas também uma abertura para re-conceituar, assumir riscos e lidar com a complexidade. A investigação em Educação tem como objetivo cultivar um

---

<sup>168</sup> “Teachers should interpret their everyday practice through the pursuit of reflective self-development.” (Ferguson, 2012:5)

<sup>169</sup> “If teachers did not operate reflectively, they risked basing their practice on prejudice and uninformed or outdated thinking. However, if they critically reflected on their practice, this should improve, provided that they used such skills as observation and reasoning, working within a framework of responsibility for their students, open-mindedness to better ways of operating, and passion for their work” (Dewey, 1933:4).

compromisso a longo prazo para o desenvolvimento contínuo e a expansão (Bresler, 2009:7)<sup>170</sup>.

Ao ser entendida como excelente guia para orientar práticas educativas, com o objetivo de melhorar processos de ensino/aprendizagem (Arends, 2008), a investigação-ação foi assumida como abordagem metodológica de base no desenvolvimento do presente trabalho. Na relação com a caracterização de todo o estudo, deve destacar-se o facto de Custodero & Stamou (2006:1667) terem considerado que “a abordagem metodológica mais eficaz na resposta a questões relativas à experiência de fluxo e a mudança pedagógica foi a investigação-ação participativa”<sup>171</sup>.

Não obstante a investigação-ação ser uma abordagem predominantemente qualitativa (Arends, 2008), neste caso particular, a abordagem metodológica adotou e cruzou a investigação-ação com o procedimento de estudo de caso, providenciando dados de cariz maioritariamente quantitativo. No entanto, sempre que possível e oportuno, a correlação analítica de dados (quantitativos/qualitativos) procurou contribuir para uma maior consistência e validade dos resultados obtidos e, conseqüentemente, permitir a emergência de novo conhecimento (Flyvbjerg, 2001; Lincoln & Guba, 2006; Serrano, 2004; Shaffer & Serlin, 2004). Segundo estes autores, embora perspetivas qualitativa e quantitativa tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatível, a utilização simultânea (por vezes combinada) de técnicas de ambas as vertentes apresenta-se como essencial para compreender fenómenos e explicar e aprofundar a(s) realidade(s) em estudo. Bresler (2000) corrobora esta ideia ao afirmar que

Na vida real, nenhuma investigação é meramente qualitativa ou quantitativa. Em cada estudo qualitativo, tem lugar a enumeração e o reconhecimento de diferenças em quantidade. Em cada estudo quantitativo, a descrição de linguagem natural e a interpretação estão previstas. (...) Em

---

<sup>170</sup> “The act of doing research in any field involves fresh perception, re-conceptualisation, a deepening of interpretation and understanding, and communication. (...) The focus on fresh perception and original interpretation necessitates new intellectual and affective competencies. (...) Accordingly, undertaking research requires not only traditional school intelligence but also openness to re-conceptualise, take risks and deal with complexity. Research education aims to cultivate a life-long commitment to continuously develop and expand” (Bresler, 2009:7).

<sup>171</sup> “The methodological approach best able to answer questions about flow experience and pedagogical change was participative action inquiry” (Custodero & Stamou, 2006:1667).

educação musical são necessárias tanto as generalizações, como a compreensão de situações particulares. É necessária uma investigação de elevada qualidade, tanto quantitativa, como qualitativa (Bresler, 2000:9-10).

Visando a melhoria de todo o processo investigativo, a adoção do procedimento de estudo de caso, no seio de uma investigação-ação, conferiu à opção metodológica um carácter misto, tendo em linha de conta o facto de Phelps et al. (2005) considerarem que “investigadores que organizam projetos para obter dados quantitativos se encontram numa posição privilegiada para produzirem pesquisas significativas, quando dados qualitativos também são obtidos”<sup>172</sup>. Na verdade, a natureza maioritariamente quantitativa dos dados (fundamentada na consistência da medição) visou aumentar a precisão e a objetividade, sendo que a natureza qualitativa (fundamentada na descrição) providenciou uma interpretação narrativa contextualizada, através da qual, de forma correlacionada, resultados (quantitativos) foram reforçados.

Em suma, a coexistência e complementaridade entre dados de natureza quantitativa e qualitativa, possibilitou resultados amplamente superiores na procura de explicações, na compreensão de fenómenos e factos e, concludentemente, na produção de conhecimento. Fundamenta a abordagem metodológica mista adotada, o facto de Phelps et al. (2005:8) referirem que “a maioria das pesquisas raramente é desenvolvida exclusivamente com uma metodologia em detrimento de outras. (...) Qualquer estudo pode incorporar partes de outros tipos de pesquisa”<sup>173</sup>, bem como Adelman & Kemp, (1995:113) considerarem que a investigação-ação e o estudo de caso se encontram muito próximos e complementares em Educação Musical, sendo que, “a investigação-ação não é em si mesma uma metodologia, mas para atingir os resultados pretendidos pode recorrer a várias metodologias, cada uma com a sua validade.”

### **1.1. Sobre investigação-ação**

Como a própria terminologia indica, a investigação-ação é uma abordagem que tem o duplo objetivo de investigar e agir, no sentido de obter resultados em

---

<sup>172</sup> “Researchers who organize their projects to obtain quantitative data are in a much better position to produce a significant piece of research when qualitative data also are obtained” (Phelps et al., 2005:6).

<sup>173</sup> “Most research is rarely developed exclusively with one methodology at the expense of others. (...) Any study may incorporate some parts of other research types” (Phelps et al., 2005:8).

ambas as vertentes (Lessard-Hérbet et al., 2008). A origem da investigação-ação estabeleceu-se no âmbito das Ciências Sociais e Médicas na segunda metade do século XX, atribuindo-se a sua origem ao trabalho desenvolvido por Kurt Lewin (1904-1947). Nos anos quarenta, Lewin (1945; 1946) desenvolveu uma versão inicial de investigação-ação em Psicologia Social no *Institute for Social Research - Center for Group Dynamics (MIT)*, ao mesmo tempo que, de forma independente, o *Tavistock Institute of Medical Psychology* desenvolvia uma versão operacional de investigação-ação no estudo de desordens psicológicas e sociais entre veteranos da guerra. Lewin e Tavistock acabariam por trabalhar conjuntamente e inspirarem uma vasta corrente de estudos alicerçados na investigação-ação, que, após relutância e até ‘marginalização’ científica, por se apresentarem como epistemologia alternativa à ‘ciência tradicional’, receberam reconhecido valor científico. Nos anos noventa, verificou-se um crescimento da aplicabilidade da investigação-ação em sistemas de informação e das organizações, bem como nas Ciências da Educação e no processo de ensino/aprendizagem.

Desenvolvendo-se ao nível do ensino e das aprendizagens, a investigação-ação em educação permite, ao professor-investigador, indagar acerca das suas próprias práticas, ampliar o seu conhecimento científico-pedagógico, bem como o dos seus pares. Por conseguinte, projetos de investigação-ação podem constituir-se como processos de construção de novas realidades de ensino/aprendizagem, questionando formas de pensar e agir amplamente aceites e praticadas no seio da(s) comunidade(s) educativa(s) e/ou académicas.

Em contexto educativo, deve destacar-se o pioneirismo de Corey (1953) que, questionando as suas próprias práticas e os contextos/ambientes de aprendizagem, numa dialéctica contínua de reflexão-ação-reflexão, concluiu estar a tornar-se um professor mais informado, mais sistemático e mais rigoroso. O autor afirmou que “as consequências da nossa própria forma de ensinar são mais importantes na mudança e melhoria das nossas práticas, do que qualquer leitura sobre o que outros tenham descoberto”<sup>174</sup> (Corey, 1953:70). Nesse sentido, a produção, recolha, análise e apresentação de informação válida, não só fundamentam as estratégias/atividades de aprendizagem desenvolvidas, como

---

<sup>174</sup> “The consequences of our own teaching is more likely to change and improve our practices than is reading about what someone else has discovered” (Corey, 1953:70).

permitem “cientificar” o próprio ato educativo (Corey, 1953). Na década de 1970, estudos de Stenhouse (1975) e Elliot & Adelman (1973) contribuíram decisivamente para a legitimidade da investigação-ação enquanto abordagem metodológica em contexto educacional. Segundo estes autores, a investigação-ação ajudou os professores a superarem uma lacuna entre tentativa e realização (*theoria/praxis*), promovendo orientações pedagógicas tão práticas, quanto credíveis. Alguns anos mais tarde, considerando Lewin (1945, 1946) o ‘pai’ da investigação-ação, Kemmis (1988) defendeu a existência de três condições necessárias para o seu desenvolvimento: 1) O projeto tem como objeto de estudo uma prática social e visa adotar uma forma de ação estratégica suscetível de melhoria; 2) O projeto desenvolve-se através de uma espiral de ciclos e momentos (planificação-ação-observação-reflexão), sendo cada um deles, objeto de sistemática autocrítica e inter-relação; 3) O projeto envolve os responsáveis pela prática em cada um dos momentos, devendo, estes, manter o controle colaborativo do processo e ampliar gradualmente a participação de outros elementos envolvidos na prática desenvolvida. Fundamentado nestes pressupostos, concebeu o “modelo em espiral” (*action research spiral*) de investigação-ação.

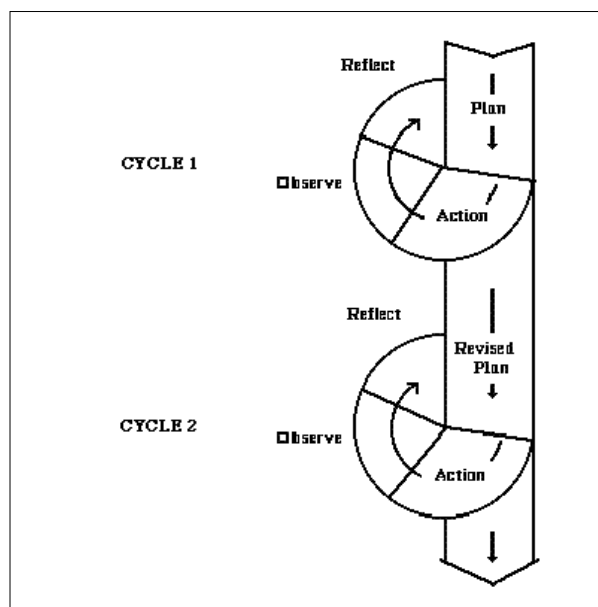


Figura 5 - 'Action Research Spiral' (Kemmis & McTaggart, 1988:14)



O “modelo em espiral de investigação-ação” de Kemmis & McTaggart (1988) integra quatro fases complementares: (1) Planificação; (2) Ação; (3) Observação e (4) Reflexão. De um modo geral, a fase (1) caracteriza-se pela conceção de um plano de ação com base num problema ou ideia, com o intuito de alterar, para melhor, determinada situação. Neste particular, os autores defendem que “não tem que começar com um ‘problema’. Tudo o que precisamos é de uma ideia geral de algo que pode ser melhorado. Essa ideia geral pode decorrer de uma novo e promissor pensamento, ou do reconhecimento de que a prática existente está aquém da aspiração”<sup>175</sup>. A fase (2) prevê a implementação do plano de ação delineado. No decurso da fase (3), procede-se à observação dos efeitos e resultados da ação, revestidos da necessária contextualização, para, no momento (4) se proceder à análise reflexiva dos resultados que, servindo de ponto de partida para nova planificação, poderão dar início a um novo ciclo de espiral (ou espirais). Assim, as quatro fases definidas pelos autores implicam um olhar prospetivo e retrospectivo, gerando espirais autorreflexivas de conhecimento / ação / conhecimento. Com base no modelo de Kemmis & McTaggart (1988), diversos autores desenvolveram modelos próprios, adaptando, aprofundando e melhorando o processo de investigação-ação (Elliot, 2004; Fielding, 2004; Hopkins, 1993, 2001; McKernan, 1996; Piggot-Irvine & Gratton, 2005).

Para além de se constituir como metodologia de investigação da qual surgem fundamentadas teorias sobre a ação educativa (Latorre, 2003:32), a investigação-ação adquiriu notoriedade e consistência, se comparada com outras abordagens metodológicas, dado estar-lhe inerente um projeto de ação, que, *per si*, transporta estratégias de ação planificadas e implementadas por professores-investigadores em diferentes situações e contextos educativos. É um processo sistemático orientado para a *praxis* que permite superar desencontros inerentes ao binómio *theoria/praxis*. Gall et al. (2009) defendem que “a investigação-ação é uma investigação sistemática conduzida por profissionais que utilizam técnicas científicas para melhorar o desempenho de seus alunos”<sup>176</sup>.

---

<sup>175</sup> “You do not have to begin with a ‘problem’. All you need is a general idea that something might be improved. Your general idea may stem from a promising new idea or the recognition that existing practice falls short of aspiration” (Kemmis & McTaggart, 1988:18).

<sup>176</sup> “Action research is a systematic investigation conducted by practitioners who use scientific techniques to improve the performance of their students” (Gall et al., 2009:468).

Relativamente à investigação-ação em Música/Educação Musical, ainda que, na reta final do século XX, Kemp (1995) referisse a quase inexistência de estudos desta natureza na bibliografia da Educação Musical, devem destacar-se trabalhos<sup>177</sup> que, de certo modo, têm vindo a contrariar a predominância de metodologias experimentais (*per se*, de cariz eminentemente quantitativo) em estudos levados a cabo nesta área específica. Em contexto de Música/Educação Musical, devidamente apoiada em Bowman (2009), Carr (2006), Carr & Kemmis, (2006), Elliott (2004), Elliot & Adelman (1973) e Elliott, & Sarlan (1995), Veloso (2012) apresenta a investigação-ação como uma filosofia cujo propósito é o de sustentar e orientar a mudança das práticas educativas que, alicerçadas na *theoria*, apresentem um sentido de construção emergente e cujas reflexões e avaliações, ao serem partilhadas, podem trazer novos pontos de vista e de entendimento a outros professores e investigadores. Nesse sentido, ainda que tomada a opção metodológica mista previamente focada, o presente trabalho foi desenvolvido com base nas quatro fases complementares do referido “modelo em espiral de investigação-ação” de Kemmis & McTaggart (1988), procurando criar e promover inovação dinâmica através de prática(s) reflexiva(s) e, com isso, contribuir para a construção de novas realidades de ensino/aprendizagem em Educação Musical.

## 1.2. Sobre estudo de caso

Através de processos de descrição, comparação, classificação, análise e interpretação, a investigação de teor mais descritivo procura compreender a realidade, preocupando-se com as relações entre acontecimentos e o que influencia esses mesmos acontecimentos. Stake (1995) refere que “estudamos um caso quando ele próprio tem um interesse muito especial, observando os detalhes de interação com os contextos”<sup>178</sup>. Sendo um estudo de âmbito restrito, pode, por um lado, condicionar a possibilidade de generalizações e, por outro,

---

<sup>177</sup> Bannan, 2004; Bresler, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 2000, 2005, 2006, 2007, 2009; Bresler et al., 1996; Bresler & Stake 1992; Byrne & Sheridan, 2001; Cain, 2008, 2010; Colwell, 1992; Conway & Borst, 2001; Davidson, 2004; Davies, 1992; Hookey, 1994; Miller, 2004; Paynter, 1973, 1982; Rainbow & Froehlich, 1987; Rideout & Feldman, 2002; Roulston, 2006; Roulston et al., 2005; Stake et al., 1992; Swanwick, 1994.

<sup>178</sup> “We study a case when it itself is of very special interest. We look for the detail of interaction with its contexts” (Stake, 1995:xi).

proporcionar dados extremamente ricos que engrandecem a profundidade da investigação.

Em Música/Educação Musical, a metodologia de estudo de caso dava os primeiros passos, nos anos iniciais da década de 1970, quando, na Universidade de York, Paynter (1973) e seu grupo de colaboradores, levou a cabo um dos mais extensos estudos de caso desenvolvidos em Educação Musical no Reino Unido. Com a duração de cinco anos, o projeto “Schools Council” deu origem à obra *Music in The Secondary School Curriculum* (Paynter, 1982). Da década de 1970 a esta parte, vários ‘estudos de caso’<sup>179</sup> em Música/Educação Musical têm possibilitado inúmeros e prodigiosos avanços científicos e pedagógicos. Partilhando o pressuposto defendido por Paynter (1973) de que uma reforma educativa começa na sala de aula, a obtenção, organização, tratamento e análise de dados socorreu-se do cruzamento entre investigação-ação e procedimento de estudo de caso, com o intuito de enriquecer e corroborar resultados quantitativos e, simultaneamente, propiciar reflexões sobre significados, sentidos e relações de (e entre) fenómenos. A abordagem mista assumida ganha consistência na afirmação de Stake (1995), para quem o estudo de caso é apropriado quando “temos uma questão de pesquisa, uma perplexidade, a necessidade de uma compreensão mais ampla e sentimos que podemos penetrar mais profundamente na questão estudando um caso particular”<sup>180</sup>, bem como no facto de Adelman & Kemp (1995) entenderem que o recurso ao estudo de caso permite o acesso a pormenores autênticos da prática no seu contexto, tornando assim possível uma crítica direta.

Ao defenderem que “o estudo de caso é uma forma de organizar dados sociais com o objetivo de rever configurações sociais”<sup>181</sup>, Best & Kahn (2003) atribuem destacada importância à opção metodológica mista assumida, não só pela componente social/cultural transversal a todo o estudo mas, particularmente, porque o recurso ao procedimento de estudo de caso tornou possível averiguar

---

<sup>179</sup> Abrahams, 2010; Abrahams & Head, 2005; Abril, 2010; Boshkoff & Gault, 2010; Chen-Hafteck, 2010; Araújo & Andrade, 2009; Davies, 1992; Eros, 2011; Floyd, 2000; Kim, 2011; Kleber, 2006; Meyer et al., 2010; Munyaradzi, 2012; Resch, 2010; Reynolds, 2010; Robbins, 2010; Stake et al., 1992; Woolford, 2009.

<sup>180</sup> “We have a research question, a puzzlement, a need for general understanding, and feel that we may get insight into the question by studying a particular case” (Stake, 1995:3).

<sup>181</sup> “A case study is a way of organizing social data for the purpose of reviewing social settings” (Best & Kahn, 2003:249).

percepções, ideias, significativos e representações interiores que indivíduos envolvidos no estudo exprimiram.

## 2. Objetivos

Partindo da ideia de melhoria apresentada na fase de “Planificação (1)” intrínseca ao referido “modelo em espiral de investigação-ação” de Kemmis & McTaggart (1988), no sentido de promover orientações e práticas pedagógicas tão credíveis, quanto benéficas, a formulação de objetivos inerente à conceção de um plano assumiu-se como fulcral no estabelecimento da direção que a investigação procurou seguir (Bell, 1997). Ao fixar finalidades relativas às etapas a cumprir, implicando procedimentos metodológicos específicos e articulando diversas dimensões de investigação (e ação), a formulação de objetivos norteou e funcionou como verdadeiro ponto de encontro (e articulação) entre tema, teoria, metodologia, fontes, técnicas e instrumentos de pesquisa (Lessard-Hebert et al., 2008).

Apresentando-se como investigação-ação de natureza empírica (baseada na experiência, nos processos, fenómenos e factos), o presente estudo tem como objetivo geral melhorar a prática docente do professor-investigador, validando o pressuposto de que, em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico Genérico), atividades pedagógico-musicais baseadas na abordagem OS potenciam a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, as quais, numa interação permanente entre processos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, contribuem para o desenvolvimento musical do ser humano que, no quadro de teorização do presente trabalho, assume a designação de ‘Eu Musical’ (‘MoMEuM’).

Em termos globais, pretende-se que a presente investigação:

- a) Difunda e amplie conhecimentos relativos à abordagem OS, sua génese, história, pressupostos filosófico-pedagógicos, difusão e valorização mundiais, enquanto abordagem de desenvolvimento holístico do ser humano em contexto de Educação Musical;
- (b) Contribua para a definição e compreensão do conceito de *Flow* em Educação Musical, particularmente no que concerne à abordagem OS;
- (c) Contribua para a definição e entendimento do ‘Eu Musical’, através da conceção de um modelo de teorização multidimensional (‘MoMEuM’);

(d) Reconheça as potencialidades da abordagem *Orff-Schulwerk* na construção de conhecimento e no consequente desenvolvimento musical ('Eu Musical' fundamentado no 'MoMEuM') de alunos de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico Genérico).

### 3. Participantes

Tendo em linha de conta as três condições essenciais ao desenvolvimento de uma investigação-ação (Kemmis, 1988), os participantes envolvidos no estudo apresentaram-se ao alcance do professor-investigador (contexto de Educação Musical do ensino genérico público português | 2.º Ciclo do Ensino Básico) e compreenderam alunos de duas turmas (n=50: 23 e 27 alunos de 5.º e 6.º anos de escolaridade, respetivamente) de uma escola de meio urbano do interior norte de Portugal. A idade dos alunos varia entre os 10 e os 13 anos de idade, sendo a média de 11,2 anos.

Tendo presente o facto de Phelps et al. (2005:80) referirem que, “no terreno, os participantes não são “objetos”, mas sim “sujeitos” que direcionam fortemente o desenvolvimento da pesquisa através da informação que fornecem,”<sup>182</sup>, o professor--investigador procurou assumir uma função integrada de resposta, mais do que de controlo e/ou domínio, naquele que, com base na legislação que regulamenta as políticas educativas do país, se apresenta como momento único de Educação Musical formal obrigatória (2.º Ciclo do Ensino Básico) proporcionado aos alunos portugueses.

---

<sup>182</sup> In the field, participants are not "objects", but are "subjects", largely directing the development of the research through the information they provide” (Phelps et al., 2005:80).

#### 4. Instrumentos/técnicas

Tendo em linha de conta que na procura do conhecimento profundo da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke & André, 1986) e, atendendo ao facto de que “nenhuma abordagem depende de um só método. Algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados” (Bell, 1997:85), como precedentemente mencionado, a presente investigação recorreu à diversificação de instrumentos e técnicas de recolha, categorização e análise de dados (investigação-ação cruzada com o procedimento de estudo de caso), encontrando fundamento nas palavras de Eustace (2003:n.p.) para quem “o uso de múltiplos métodos, tais como investigação-ação, estudo etnográfico e estudos de caso (com entrevistas, grupos de foco e análise de conteúdo), é uma forma de triangulação de métodos de investigação que maximiza a validade dos resultados”<sup>183</sup>.

Tendo a abordagem OS como ponto de partida, a observação participada criou uma forte relação de proximidade entre professor-investigador e participantes, promovendo a construção de percursos de investigação flexíveis, suportados por técnicas e instrumentos que permitiram reflexões qualitativas e quantitativas, sendo que, umas e outras, se reforçaram entre si e conduziram à estruturação de um conhecimento mais sólido (Eustace, 2003).

A opção metodológica mista adotada procurou correlacionar dados e resultados quantitativos e qualitativos, entendendo os comportamentos humanos como algo dificilmente traduzível apenas de forma estatística, uma vez que é na diversidade do contributo de diferentes métodos, técnicas e instrumentos que reside a riqueza da interpretação/compreensão/conhecimento da complexa realidade social. Ainda que apresentando um cariz maioritariamente quantitativo, o caminho analítico seguido procurou correlacionar dados qualitativos e quantitativos, tendo em linha de conta que, em Ciências Sociais e Humanas, as afirmações se relacionam com os sujeitos e as situações (homem/meio) e implicam o estabelecimento de um conhecimento articulado, compreendendo-o como algo socialmente construído,

---

<sup>183</sup> “The use of multiple methods, such as action research, ethnography and case studies (with interviews, focus groups, contents and discourse analysis), is a form of triangulation of research methods which maximises the validity of results” (Eustace, 2003:n.p.).



dados estarem na sua génese os comportamentos, significados e representações dos participantes.

A presente investigação assume como referencial empírico os estudos de Custodero (1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005), face à sua relevância na introdução da FT ao contexto de Educação Musical, através da adaptação do *ESM - Experience Sampling Method / Experience Sampling Form* (Csikszentmihaly, 1975; Csikszentmihaly & Csikszentmihaly, 1988).

Com o intuito de recolher, categorizar e analisar dados obtidos em contexto de Educação Musical, Custodero (1998, 1999) desenvolveu um esquema de codificação a que deu o nome de *FIMA - Flow Indicators in Musical Activities*<sup>184</sup>, no qual estabeleceu diferentes parâmetros de identificação de ‘indicadores de fluxo’. Apresentando-se como formulário de codificação fundamentado no *ESM* (Csikszentmihalyi, 1975), o *FIMA* compreende três dimensões complementares, num total de sete indicadores de fluxo. Devidamente enquadrados nas três dimensões pré-definidas, Custodero (1998) apresenta exemplos<sup>185</sup> para cada um dos sete indicadores do *FIMA*. No sentido de melhorar processos de recolha, tratamento e análise de dados, Custodero (2002a) ampliou instrumentos metodológicos e concebeu o *AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activities*<sup>186</sup>. O *AFIMA* compreende três parâmetros relativos a ‘indicadores de ‘fluxo’ - a) ‘indicador afetivo’; b) ‘indicador de relação de desafios e capacidades/conhecimentos’ e c) ‘indicador subjetivo’-, os quais, de acordo com Custodero (2002a, 2003, 2005), vieram a revelar-se autossuficientes na verificação da ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical. Em termos de abordagem metodológica, os referidos estudos de Custodero possibilitaram a criação de ferramentas válidas na aplicabilidade da FT à investigação em Educação Musical. Neste particular, a autora refere que “o fluxo é um fenómeno observável e o *FIMA* e *AFIMA* são

---

<sup>184</sup> Cf. Anexo 1 (suporte físico): *FIMA - Flow Indicators in Musical Activity*.

<sup>185</sup> Cf. Anexo 2 (suporte físico): Exemplos de Indicadores de Fluxo em Crianças.

<sup>186</sup> Cf. Anexo 3 (suporte físico): ‘*AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity*’. Neste particular, a versão apresentada é uma adaptação ao presente estudo, com conhecimento e sugestões da autora Lori Custodero (1998, 2002a, 2005). Depois de adaptado, foi desenvolvido no decurso do estudo piloto, um pré-teste relativo ao *AFIMA*, no sentido dos alunos se inteirarem, de forma tão clara quanto objetiva, das questões (e formas de resposta) respeitantes a um dos indicadores que o constituem (a, b e c).

ferramentas válidas e de confiança para que educadores musicais possam avaliar fluxo nas experiências de aprendizagem musical das crianças”<sup>187</sup>.

Com base nos instrumentos concebidos e validados por Custodero (1998, 1999, 2002), no sentido de procurar compreender fenómenos, explorar as diversas dimensões do estudo e, assim, enriquecer interpretações e reforçar descobertas, foram desenvolvidos e implementadas, na presente investigação, as técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados apresentados na tabela 1.

Recolha de dados	Tratamento e Análise de dados
Recolha áudio e vídeo em conformidade com <i>FIMA</i> (estudos piloto e global).	Visualização / audição, pelo investigador, de dados áudio e vídeo recolhidos e consequente identificação e categorização de indicadores de fluxo de acordo as dimensões do <i>FIMA</i> (estudo piloto).
Inquérito por questionário (estudo global) - <i>AFIMA</i> .	Tratamento estatístico (quantitativo) e análise de conteúdo (qualitativo) dos dados recolhidos nos inquéritos <i>AFIMA</i> (estudo global).
Visualização / audição, pelos participantes, de dados recolhidos em três momentos distintos e preenchimento de novo questionário <i>AFIMA</i> (longitudinal - ano letivo seguinte).	Tratamento estatístico (quantitativo) e análise de conteúdo (qualitativo) dos dados constantes do <i>AFIMA</i> e sua correlação com <i>AFIMA</i> originalmente preenchido (estudo global).

Tabela 1: 'Técnicas/Instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados

<sup>187</sup> “Flow is an observable phenomenon, and the FIMA and AFIMA are a valid, reliable tools for music educators to assess flow in young children's music learning experiences” (Custodero, 1998:26).

## 5. Procedimento

Em termos globais, a investigação-ação<sup>188</sup> desenvolveu-se no decurso de dois anos letivos (2010/2011 e 2011/2012) e alicerçou-se no previamente aludido modelo de investigação-ação de Kemmis & McTaggart (1988), integrando as fases: (1) Planificação; (2) Ação; (3) Observação e (4) Reflexão. Em conformidade com os referidos momentos de carácter cíclico que autores como Lewin (1946), Kemmis (1988) e Latorre (2003) materializam em forma de “espiral de ciclos de ação reflexiva” para processos de investigação-ação, os meses de julho, agosto e setembro de 2010 corresponderam à fase de “Planificação (1)”, na qual se definiram objetivos e se desenvolveu um planeamento da prática pedagógica a implementar, cujo propósito consistiu em proporcionar informação para a tomada de decisões com vista a melhorar ou transformar a realidade (Pérez, 2004). Nesse sentido, desenvolveram-se planificações (Anual, Trimestral e Diária)<sup>189</sup> de aulas de Educação Musical baseadas na abordagem OS. No que concerne à “Planificação Diária”, deve salientar-se que o seu desenvolvimento ocorreu, de forma sistemática, à medida que o estudo (piloto e global) avançava. Entre outros aspetos formais, as planificações compreendem a descrição de todas as atividades/estratégias<sup>190</sup> desenvolvidas nas aulas de Educação Musical relativas ao ano letivo de 2010/2011 das duas turmas que constituíram a amostra.

Os meses referentes ao primeiro período letivo de 2010/2011 (outubro, novembro e dezembro) marcaram o início da fase “Ação (2)” e, simultaneamente, de operacionalização do ‘estudo piloto’, no sentido de verificar a existência de indicadores de fluxo (*FIMA*) potenciados por atividades/estratégias pedagógico-musicais baseadas na OS. Nesta fase, coincidente com a fase de “Observação (3)”, a maior dificuldade sentida foi observar o que ocorria, em todos os momentos e com todos os intervenientes, no decurso de cada uma das aulas lecionadas.

---

<sup>188</sup> A investigação-ação cumpriu protocolos éticos relativos à recolha de dados (áudio/vídeo/questionário), tendo sido solicitada, por escrito, autorização à Direção e Conselho Pedagógico da Escola na qual se desenvolveu, bem como à Direção Geral de Educação do Ministério da Educação de Portugal e a todos os Encarregados de Educação dos alunos participantes. Deve ainda referir-se que, no sentido de proteger a identidade dos alunos, os nomes apresentados são fictícios.

<sup>189</sup> Cf. Anexo 4 (suporte físico): ‘Planificação da ação’. Exemplos representativos 4.1. Anual; 4.2. Trimestral e 4.3. Diária. A planificação global da ação encontra-se em anexo (Anexo 25 - suporte digital).

<sup>190</sup> Cf. Anexo 5 (suporte físico): Descrição das atividades/estratégias implementadas no decurso da ação.

Minimizando esta dificuldade, a técnica de gravação (áudio e vídeo) assumiu importância fulcral na recolha e posterior categorização e análise de dados do estudo piloto e, pontualmente, do estudo global, tendo presente que “a documentação oferece ao professor uma oportunidade única de (re)ouvir, (re)ver (re)visitar e (re)conhecer”<sup>191</sup> (Rinaldi, 2006:58).

Tratando-se de uma investigação de carácter longitudinal, as etapas subsequentes corresponderam à continuidade e simultaneidade das fases de “Ação (2)” e “Observação (3)” da “espiral de ciclos de ação reflexiva” (Kemmis & McTaggart, 1988). Nesse sentido, a recolha de dados da fase posterior ao estudo piloto compreendeu, para além da gravação (áudio e vídeo), a aplicação de um questionário adaptado<sup>192</sup> (*AFIMA*), através do qual, cada um dos alunos foi inquirido no final de todas as aulas compreendidas entre meses de janeiro e junho de 2011.

Com conhecimento e sugestões de Lori Custodero, o questionário (*AFIMA*) compreende três pontos distintos e complementares. A primeira componente (a) compreende uma questão fechada de carácter comportamental e afetivo, através da qual os alunos registaram emoções e respetiva intensidade (nenhum, pouco, razoável, muito) por eles vivenciadas no decurso das aulas. Uma escala baseada no modelo de escala de *Likert*<sup>193</sup>, relativa ao equilíbrio entre desafios e capacidades, constitui a parte (b) do questionário, a qual estabelece correspondência direta com a relação harmonizada entre ‘desafios e capacidades/conhecimentos’, entendida, por Csikzentmihalyi (1990), como fundamental à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’. De âmbito mais livre e facultativo, a questão final (c) apresenta-se como dissertativa e permite a recolha de dados qualitativos que, com base na análise de conteúdo, providenciam informações de âmbito descritivo extremamente relevantes na forma como os alunos experienciam as atividades, tornando possível a leitura das

---

<sup>191</sup> “Documentation offers the teacher a unique opportunity to re-listen, re-see and re-visit (re-cognition)” (Rinaldi, 2006:58).

<sup>192</sup> Cf. Anexo 3 (suporte físico): ‘*AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity*’.

<sup>193</sup> Likert desenvolveu o princípio de medição de atitudes pedindo às pessoas para responder a uma série de declarações sobre um tópico, qual o grau de concordância ou discordância e, assim, atender a atitudes e suas componentes cognitivas e afetivas. “Likert (1932) developed the principle of measuring attitudes by asking people to respond to a series of statements about a topic, in terms of the extent to which they agree with them, and so tapping into the cognitive and affective components of attitudes.” Acedido a 2 de dezembro de 2012 em <http://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>.

representações e significados que lhes atribuem, correlacionando-se, pontualmente, com dados obtidos nas componentes (a) e (b) do *AFIMA*. Deve destacar-se que, no seu conjunto, as questões do *AFIMA* inquiriram os participantes numa perspetiva afetiva e comportamental, possibilitando o acesso a reflexões quantitativas e qualitativas, que, reforçando-se entre si, procuraram uma maior amplitude e veracidade de resultados. Tendo em linha de conta que, de acordo com Csikzentmihalyi, (1990:112), “mesmo quando é ensinada música às crianças, o problema habitual surge muitas vezes: muita ênfase é colocada na forma como elas executam e muito pouca naquilo que elas experienciam”<sup>194</sup>, os dados qualitativos obtidos no ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA* minimizaram esta questão, ao revelarem informações descritivas de extrema relevância na forma como os alunos experienciaram os diversos momentos vivenciados. Não obstante terem sido apresentados de forma eminentemente quantitativa, resultados obtidos no ‘indicador afetivo’ (a) do *AFIMA* procuram contribuir para a compreensão de comportamentos, significados e representações dos participantes envolvidos no estudo, dado refletirem emoções/estados emocionais vivenciados.

Os dados relativos ao estudo global foram compilados ao longo de vinte e sete aulas, num total de 637<sup>195</sup> questionários (*AFIMA*). Em conformidade com as categorias pré-definidas<sup>196</sup>, os questionários (*AFIMA*) correspondem a treze aulas ‘Gerais’, seis aulas de ‘Música e Movimento’ e oito aulas de ‘Laboratório de Música’. Na base da diferença do número de aulas estão diretrizes de planificação oficialmente aprovadas pelas estruturas da escola na qual o estudo ocorreu, ainda que, no decurso da investigação-ação, todas as aulas tenham sido desenvolvidas através da abordagem OS.

Como anteriormente referido, a exploração e compreensão das diferentes dimensões do estudo propõem reforçar resultados, validar descobertas e enriquecer interpretações. Nesse sentido, os dados relativos aos 637 questionários (*AFIMA*) foram tratados e analisados de forma quantitativa

---

<sup>194</sup> “Even when children are taught music, the usual problem often arises: too much emphasis is placed on how they perform, and too little on what they experience” (Csikzentmihalyi, 1990:112).

<sup>195</sup> Optou-se pela não inclusão, em anexo, da totalidade dos questionários (*AFIMA*) aplicados, face ao volume que representam. Todos os questionários (*AFIMA*) obtidos encontram-se na posse do autor, podendo alguns exemplos ser consultados no anexo 22 (suporte digital), dado terem servido de base à “Análise de estudo(s) de caso: (re)validação (*AFIMA*)”, apresentada no ponto 2.3. do Capítulo VI.

<sup>196</sup> Cf. Anexo 5 (suporte físico): Descrição das atividades/estratégias implementadas no decurso da ação.

(indicadores a e b) e qualitativa (indicador c), com o intuito de conduzirem a resultados que validassem, ou refutassem, o pressuposto de que a abordagem OS potencia a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico Genérico). Complementarmente, o caminho analítico seguido permitiu que, através de dados relativos ao ‘indicador afetivo’ (a), pontualmente correlacionados com dados obtidos no ‘indicador subjectivo’ (c) (*AFIMA*), se identificassem as emoções/estados afetivos (e sua intensidade de vivência) que acompanharam as ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, face à relevância que adquirem no crescimento do ‘Eu Musical’, tendo como base as dimensões (e sub-dimensões) que constituem o ‘MoMEuM’.

Adotando uma perspetiva de natureza longitudinal, a visualização/audição posterior (ano letivo 2011/2012), por parte dos alunos (n=23), de uma aula referente a cada uma das categorias ‘Geral’, ‘Música e Movimento’ e ‘Laboratório de Música’ desenvolvidas no ano de 2010/2011 com a sua turma, teve como duplo objetivo certificar a validade do questionário (*AFIMA*) e corroborar dados por ele obtidos. Para tal, no decurso da visualização/audição, cada um dos alunos foi convidado a fixar a sua atenção nele próprio, na sua participação e envolvimento em cada uma das aulas visionadas, de forma a responder a novo questionário (*AFIMA*) e, assim, participar ativamente na fase de “Reflexão (4)” prevista no modelo de Kemmis & McTaggart (1988). Os resultados longitudinais alcançados tiveram na sua base analítica o procedimento de estudo de caso, sendo apresentados no Capítulo VI, ponto 2.3. Análise de estudo(s) de caso: (re)validação (*AFIMA*).

Considerando os alunos como sujeitos que direcionam fortemente o desenvolvimento da investigação através da informação que fornecem, proporcionar-lhes a oportunidade de se envolverem na fase de reflexão do processo de “espiral de ciclos de ação reflexiva”, revestiu-se de significativa importância não apenas para o estudo em curso, mas, também, para a possibilidade de uma nova espiral de ação reflexiva conducente a uma melhorada forma de ser e estar em contextos pedagógicos futuros. Estabelecendo forte

correlação com as focadas noções de abertura/criatividade/improvisação inerentes à abordagem OS, reforça esta ideia o facto de Lui (2011) considerar que

O ato de documentação, não só me fez tomar nota dos pensamentos das crianças, mas também do meu próprio. A documentação forçou-me a ver as capacidades e necessidades das crianças, bem como aquilo que eles já sabiam. Assim, fui impelida a mover-me daquilo que eu queria ensinar, daquilo que eu pensava que precisava ensinar, para aquilo que as crianças precisavam de aprender e como eu poderia apoiá-las no passo seguinte”<sup>197</sup> (Lui, 2011:16).

Na qualidade de professores-investigadores, tenhamos sempre presente que “o processo de ensino, como o de investigação, é inerentemente de improvisação e requer uma escuta (observação) cuidada. O poder e apelo de ambos está na qualidade de abertura e na procura de ‘sintonia’ entre situação e participantes específicos”<sup>198</sup> (Bresler, 2009:21).

---

<sup>197</sup> “The act of documentation not only made me take careful note of the children’s thoughts, but also of my own. The documentation forced me to see the children’s capabilities and needs, what they already knew. Upon seeing that, I was forced to move from what I want to teach, what I thought I needed to teach, to what the children needed to know and how I could support them in the next step” (Lui, 2011:16).

<sup>198</sup> “The process of teaching, like that of research, is inherently improvisational and takes careful listening. The power and appeal in both teaching and research are in their open-ended quality, in the quest to ‘tune’ to that situation and to the specific participants” (Bresler, 2009:21).

## CAPÍTULO VI

### ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

#### 1. Análise de dados preliminares (Estudo Piloto)

A operacionalização do estudo piloto compreendeu a implementação da referenciada planificação, em aulas de Educação Musical leccionadas no decurso dos três meses referentes ao primeiro período do ano letivo de 2010/2011 (outubro a dezembro de 2010).

A técnica de gravação (áudio e vídeo) assumiu-se como instrumento único de recolha de dados no decurso do estudo piloto. A categorização e análise de dados relativos a esta fase da investigação ocorreu através da meticulosa visualização/audição de todas as aulas lecionadas<sup>199</sup> e teve na sua base de categorização as três dimensões que o constituem o *FIMA* - 'Indicadores de Procura de Desafios', 'Indicadores de Monitorização de Desafios' e 'Indicadores de Contexto Social', definidas, por Custodero (1998, 1999) no "*FIMA Coding Scheme Data Analysis*"<sup>200</sup>

Os 'indicadores de fluxo' (*FIMA*) foram observados através das ações corporais (globais) dos alunos, partilhando o pensamento de Laban (1978) de que todas as nossas decisões são resultado de uma 'luta interior' que se torna visível na nossa postura corporal. Neste particular, o autor refere

Uma posição corporal é sempre resultado de movimentos prévios ou a antecipação de movimentos futuros, que tanto deixam a sua marca impressa na postura do corpo, como anunciam a próxima. Acredita-se, portanto, que as habilidades motoras básicas experimentadas com as diferentes dinâmicas dos fatores de movimento, como um meio metafórico de expressão, pode levar a descobertas significativas, as quais podem influenciar as ações motoras, estados emocionais, estados cognitivos, relações interpessoais, motivações, etc. (Laban, 1978:176).

Dos vários exemplos observados no decurso do estudo piloto, as tabelas 2, 3 e 4 apresentam dois exemplos para cada um dos 'indicadores de fluxo' que,

---

<sup>199</sup> Cf. Anexo 26 (suporte digital): 'Aulas Filmadas (*FIMA* - Estudo Piloto)'.

<sup>200</sup> Cf. Anexo 6 (suporte físico): '*FIMA Coding Scheme Data Analysis*'.



respetivamente, constituem as referidas dimensões do *FIMA*. Assim, a tabela 2 reporta os ‘Indicadores de Procura de Desafios’.

Dimensão	Indicador de Fluxo (Flow Indicator)	Exemplo(s) observado(s)	Momento de observação
“Indicadores de Procura de Desafios”  (Challenge Seeking Indicators)	“Auto-atribuição / Auto-conhecimento”  (Self-Assignment)	- Alunos propõem gestos sonoros que toda a turma repete (‘círculo Orffiano’). (Todo o trabalho desenvolvido em ‘círculo Orffiano’ e ‘laboratório de música’ pode ser entendido como indicador de “auto-atribuição / auto-conhecimento”, dada a iniciativa partir de diferentes elementos.	Aula 6.º A 29/10/2010 (parte I) (12’10”)
		- Dois alunos associam frase rítmico-melódica a movimento previamente trabalhado, levantando os braços no final da frase entoada pelo grupo/turma.	Aula 5.º I 10/11/2010 (parte I) 18’05”
	“Auto-correção”  (Self-Correction)	- Aluno apercebe-se do erro na repetição de um “gesto sonoro”, concentra-se para corrigi-lo e, assim, estar em conformidade com o grupo/turma no acompanhamento de canção. O aluno toma “notas” no seu caderno diário, antes de prosseguir.	Aula 6.º A 05/11/2010 (parte II) (18’15”)
		- Aluno percebe “erros” rítmicos na interpretação de um ostinato (em xilofone contralto) e, no sentido de estar em conformidade com colegas que integram grupo de “lâminas”, procura corrigir a sua prestação.	Aula 6.º A 19/11/2010 (parte I) (16’30”)
	“Gestos deliberados”  (Deliberate Gestrure)	- Alunos vivenciam pausa de um ostinato rítmico “abrindo os braços”, numa interpretação rítmica (Bongós).	Aula 5.º I 3/11/2010 (parte II) 14’05”
		- Aluno manifesta sentir, através de movimentos corporais, ritmo de um ‘gesto sonoro’ desenvolvido pelo professor.	Aula 5.º I 17/11/2010 (parte I) 07’45”

Tabela 2 : ‘Indicadores de Procura de Desafios | Challenge Seeking Indicators’

Os ‘Indicadores de Monitorização de Desafios’ são apresentados na tabela 3.

Dimensão	Indicador de Fluxo (Flow Indicator)	Exemplo(s) observado(s)	Momento de observação
“Indicadores de Monitorização de Desafios”  <i>(Challenge Monitoring Indicators)</i>	“Antecipação”  <i>(Anticipation)</i>	- Aluno procura “completar” frase rítmica com ‘gestos sonoros’, após ouvir o colega. Pode entender-se, também, como antecipação do seu ‘gesto sonoro’.	Aula 5.º I 3/11/2010 (parte I) 19’13”
		- Grupo de alunos vivencia/interpreta ritmo com movimentos corporais/‘gestos sonoros’, num momento da aula em que um outro grupo interpreta esses mesmos ‘gestos sonoros’.	Aula 6.º A 22/10/2010 (parte II) 25’00”
	“Expansão”  <i>(Expansion)</i>	- Aluna cria movimentos que indiciam coreografia/dança, no acompanhamento de um ostinato rítmico (instrumental Orff de altura indefinida).	Aula 5.º I 03/11/2010 (parte I) 29’20”
		- Aluna marca entrada e canta (sozinha) melodia principal de canção dada como tema central para ‘laboratório de música’. (Todo o trabalho de “laboratório de música” pode ser entendido como indicador de “expansão”)	Aula 6.º A 03/12/2010 (parte II) 01’04”
	“Extensão”  <i>(Extension)</i>	- Alunos mantêm o desenvolvimento de atividade (coreografia), ainda que tenha sido dada indicação de paragem pelo professor: - “Está bom!”	Aula 6.º A 19/11/2010 (parte I) 18’50”
		(À semelhança dos indicadores “auto-atribuição / auto-conhecimento” e “expansão”, todo o trabalho de ‘laboratório de música’ pode ser entendido como indicador de “extensão”) - Alunos prolongam laboratório de música no final da aula (tempo de intervalo).	(Pós) Aula 6.º A 03/12/2010 (parte III)

Tabela 3: ‘Indicadores de Monitorização de Desafios | *Challenge Monitoring Indicators*’

A tabela 4 inclui os ‘Indicadores de Contexto Social’.

Dimensão	Indicador de Fluxo ( <i>Flow Indicator</i> )	Exemplo observado	Momento de observação
“Indicadores de Contexto Social”  ( <i>Social Context Indicators</i> )	“Consciencialização dos adultos e dos pares”  ( <i>Awareness of Adults and Peers</i> )	- Alunos interagem na construção de peça ('laboratório de música') e, com base na troca de ideias, debatem e exploram possibilidades sonoras.	Aula 6.º A 03/12/2010 (parte II) 0'33”
		- Aluna procura corrigir colega na interpretação rítmica de um ostinato (Bongós), no sentido de melhorar a sua prestação.	Aula 6.º A 10/12/2010 (parte II) 20'10”

Tabela 4: 'Indicadores de Contexto Social' | *Social Context Indicators*

Ainda que tenham sido observados vários exemplos para cada um dos sete 'indicadores de fluxo' que, em conformidade com o *FIMA Coding Scheme Data Analysis*, constituem o *FIMA* (Custodero, 1998, 1999), a opção em expor apenas dois casos (por indicador) prende-se com o facto de não se pretender uma apresentação exaustiva de resultados, quando a existência de um exemplo por indicador legitimar a validade do *FIMA* na categorização e análise de dados e, por conseguinte, revela a existência de 'indicadores de fluxo' que sugerem a ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' em contexto de Educação Musical (Custodero, 1998, 1999, 2002a, 2003, 2005). Deve destacar-se que a totalidade dos dados (áudio e vídeo) recolhidos no decurso do estudo piloto se encontram no anexo 26: 'Aulas filmadas (Estudo piloto - *FIMA*)' (suporte digital). Os resultados exibidos serviram assim para conferir legitimidade ao estudo piloto, possibilitaram o avanço do estudo global e uma formulação consentânea com os objetivos inicialmente delineados de que, em contexto de Educação Musical, atividades baseadas na abordagem OS possibilitam a observação de 'indicadores de fluxo' (*FIMA*) e indiciam a ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' (Cunha, 2011a; 2011b; Cunha & Carvalho, 2011).

Tendo presente as precedentemente referidas três categorias de aulas planificadas e implementadas no decurso do estudo, a análise de dados relativos ao estudo piloto possibilitou, ainda, aferir que as atividades desenvolvidas no âmbito dos 'Laboratórios de Música' permitiram a observação de um maior número de exemplos de 'indicadores de fluxo' nas três dimensões do *FIMA*

(Cunha & Carvalho, 2011). Neste particular, ainda que não muito relevante na fase inicial do estudo, da correlação observada entre 'indicadores de fluxo' (*FIMA*) e estratégias/atividades implementadas, surgiram (novas) questões relativas à influência que essas mesmas atividades/estratégias assumem na variação de 'indicadores de fluxo' (*FIMA*). De algum modo, esta constatação antecipou aquilo que viria a verificar-se ao nível dos 'indicadores de fluxo' relativos ao estudo global que, obtidos com base no *AFIMA*, são seguidamente apresentados e discutidos.

## 2. Análise de dados globais (Estudo Global)

Dados áudio e vídeo (*FIMA*) obtidos no âmbito do estudo global, não foram analisados na sua totalidade, tendo presente que, em conformidade com considerações de Custodero (1998, 1999, 2002a, 2003, 2005), os ‘indicadores de fluxo’ inerentes ao *AFIMA* se apresentam, *per si*, suficientes para verificar a e legitimar a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical.

No decurso do estudo global, para além de ter sido dada continuidade à gravação (áudio e vídeo) de aulas, a recolha, categorização e análise de dados concentrou-se na aplicação do anteriormente versado questionário adaptado<sup>201</sup> (*AFIMA*). Assim, no final de cada uma das atividades desenvolvidas, todos os alunos foram inquiridos sobre ‘indicadores de fluxo’ que o constituem: a) ‘indicador afetivo’; b) ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ e c) ‘indicador subjetivo’. Deve destacar-se que os indicadores a) e b) do *AFIMA* compreendem dados de carácter quantitativo, sendo que, por fornecer dados descritivos (qualitativos) de interpretação e fundamentação, o ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA* assumiu capital relevância nas inferências de âmbito correlacional apresentadas no presente Capítulo.

A apresentação e discussão de dados obtidos através do *AFIMA* desenvolver-se-á com base nas três categorias de aulas desenvolvidas: (1) ‘geral’; (2) ‘música e movimento’ e (3) ‘laboratórios de música’, pretendendo tornar tão acessível, quanto inteligível, a sua leitura e análise. Nesse sentido, devidamente associados a cada uma das categorias e em conformidade com a própria organização estrutural do *AFIMA*, os dados relativos a cada um dos ‘indicadores de fluxo’ apresentar-se-ão na ordem seguinte: (a) ‘indicador afetivo’; (b) ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’. Complementarmente, e de forma contínua relacional, serão desenvolvidas a interpretação e discussão fundamentada dos resultados quantitativos que, sempre que oportuno, serão legitimados e reforçados recorrendo à correlação com dados qualitativos

---

<sup>201</sup> Cf. Anexo 3 (suporte físico): ‘*AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity*’.

(‘indicador subjetivo’ - c), no sentido de intensificar resultados e, por inferência, antever conclusões.

## 2.1. Indicador afetivo (AFIMA)

A tabela 5 refere-se aos resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (1) ‘geral’.

Grau / Intensidade de vivência	Nenhum/Nada	Razoável	Bastante	Muito
<b>Emoções/Estados Afetivos Positivos</b>				
Feliz	18 (5,90%)	36 (11,80%)	115 (37,70%)	135 (44,26%)
Alegre	25 (8,19%)	34 (11,14%)	113 (37,04%)	133 (46,60%)
Excitado	31 (10,16%)	47 (15,40%)	125 (40,98%)	98 (32,13%)
Envolvido	16 (5,24%)	33 (10,81%)	120 (39,34%)	128 (41,96%)
Alerta	14 (4,59%)	41 (13,44%)	130 (42,62%)	111 (36,39%)
Satisfeito	13 (4,26%)	32 (10,49%)	99 (32,45%)	159 (52,13%)
Bem sucedido	11 (3,60%)	40 (13,11%)	139 (45,57%)	114 (37,37%)
<b>Emoções/Estados Afetivos Negativos</b>				
Triste	-	0	0	0
Irritado	-	0	0	0
Aborrecido	-	0	1 (0,32%)	3 (0,98%)
Distraído	-	3 (0,98%)	1 (0,32%)	0
Sonolento	-	0	7 (2,29%)	0
Frustrado	-	0	0	0
Mal sucedido	-	1 (0,32%)	0	0

Tabela 5 : Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (1) ‘geral’.

Da análise estatística descritiva dos dados relativos ao ‘indicador afetivo’ (a), é possível verificar nesta categoria de aulas a existência de heterogeneidade de emoções vivenciadas. Destacam-se a vivência de emoções/estados afetivos positivos pela grande maioria dos alunos e a ocorrência de dezasseis casos de vivência de emoções/estados afetivos negativos. Neste particular, deve

evidenciar-se o parâmetro 'sonolento' (referido na intensidade 'bastante') por 2,29% dos alunos (7 casos). Ainda que pouco significativos em termos globais, destaque para o grau/intensidade de vivência 'nenhum/nada' (associado à neutralidade de indicadores afetivos) registado nesta categoria de aulas. Por ordem decrescente de incidência, em 10,16% dos casos, os alunos manifestaram neutralidade na emoção 'excitado', 8,19% no que respeita à emoção 'alegre' e 5,90% relativamente à emoção 'feliz'. Associados a esta categoria de aulas, surgiram depoimentos que, obtidos através do 'indicador subjetivo' (c), fundamentam, correlacional e qualitativamente, os valores apresentados:

- "Estive um bocadinho distraída" (Ariana, 5.º ano);
- "Senti-me aborrecida por não fazer bem a actividade" (Flávia, 5.º Ano);
- "Senti muita preguiça" (Hugo, 5.º ano);
- "Devia ter tido mais concentração" (Ana, 5.º ano);
- "Não estive muito atenta" (Sara, 5.º ano);
- "Foi um bocadinho aborrecido" (Miguel, 6.º ano);
- "Hoje estava com sono" (Tomás, 6.º ano).

Face ao exposto, apresentando-se como categoria na qual os alunos revelaram ter vivenciado algumas emoções/estados afetivos negativos, bem como neutralidade ('nenhum/nada') de indicadores afetivos de fluxo, pode depreender-se que a categoria 'geral' providenciou, para alguns alunos (máximo de 10,16%), momentos que podem considerar-se menos favoráveis à aprendizagem, à aquisição de conhecimentos/desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, ao crescimento do 'Eu Musical' ('MoMEuM'). É imperioso referir que a maioria dos casos de vivência de emoções/estados afetivos negativos se encontra diretamente relacionada com momentos reservados à avaliação prática de flauta de bisel (obrigatória<sup>202</sup>). Neste particular, deve salientar-se que, ainda que os alunos não tenham exteriorizado, de forma visível, descontentamento em sala de aula, responderam de forma menos positiva ao *AFIMA*, destacando-se, para além dos dados quantitativos apresentados, elucidativas palavras recolhidas no 'indicador subjetivo' (c):

- "Senti dificuldade e vergonha e um pouco atrapalhada" (Elodie, 5.º Ano);
- "Senti-me nervosa" (Flávia, 5.º ano);
- "Senti-me bem, mas com medo de falhar" (Alícia, 5.º Ano);

---

<sup>202</sup> Em conformidade com os 'Critérios e Instrumentos de Avaliação' definidos em Departamento de Expressões e superiormente aprovados em Conselho Pedagógico da Escola na qual o estudo se desenvolveu.

“Penso que não foi lá muito bem desenvolvida, por causa do nervosismo” (José, 5.º Ano);  
 “Senti-me aborrecida por não fazer bem a actividade” (Flávia, 5.º Ano);  
 “Não gostei lá muito porque fico nervosa” (Inês, 5.º ano);  
 “Não gosto de fazer a avaliação de flauta” (Diogo, 5.º ano);  
 “Tive alguma dificuldade nos últimos compassos da peça” (Maria, 6.º ano);  
 “As aulas de avaliação de flauta não gosto muito” (Ricardo, 6.º ano);  
 “A peça em cânone é um pouco difícil” (Lara, 6.º ano);  
 “A parte b saiu-me muito mal” (Bruno, 6.º ano);  
 “Ninguém gosta da avaliação de flauta!” (Diana, 6.º ano).

A análise correlacional destes depoimentos, com resultados apresentados por estes mesmos alunos nos restantes indicadores do (*AFIMA*), permitiu verificar a existência de uma forte relação com a vivência apresentada, tanto de emoções/estados afetivos negativos, como de neutralidade, sendo ainda notória a sua correspondência com os maiores desequilíbrios registados no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b), sobre o qual o presente capítulo oportunamente versará (ponto 2.2.).

Não obstante os resultados (quantitativos e qualitativos) apresentados, deve salientar-se que entre 32% e 52% dos alunos manifestou ter vivenciado emoções positivas nos seus mais elevados graus de intensidade (‘bastante’ e ‘muito’) no decurso das aulas da categoria ‘geral’, revelando, assim, que mesmo em aulas de carácter mais teórico ou centradas na prática/avaliação de flauta de bisel, a abordagem OS se reveste de importantes contornos. Destaque para a emoção ‘satisfeito’, a qual foi vivenciada (na sua mais elevada intensidade) em 52,13% dos casos. Associados a estas vivências, dados descritivos de inegável valor e significado asseguraram a existência de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ nesta categoria de aulas:

“Eu estive atento à aula para saber que notas tenho que usar” (Hugo, 5.º ano);  
 “Gostava que durasse mais tempo” (Diogo, 5.º ano);  
 “Foi fixe! gostei de fazer e espero fazer outra vez. Foi um desafio” (Mariana, 5.º ano);  
 “Adorei a actividade feita hoje e acho que aprendemos com facilidade” (Inês, 5.º ano);  
 “Toda a gente participou e aprendeu” (Ana, 5.º ano);  
 “Gostei de conhecer e saber mais do que já sabia” (Sara, 5.º ano);  
 “Adorei a aula e aprendi muitas coisas novas” (Magali, 6.º ano);  
 “Melhorei muito e sinto-me mais orgulhosa de mim mesma” (Ariana, 6.º ano).



A partir do gráfico 1 é possível visualizar os resultados do ‘indicador afetivo’ (a) relativos à categoria de aulas (1) ‘geral’.

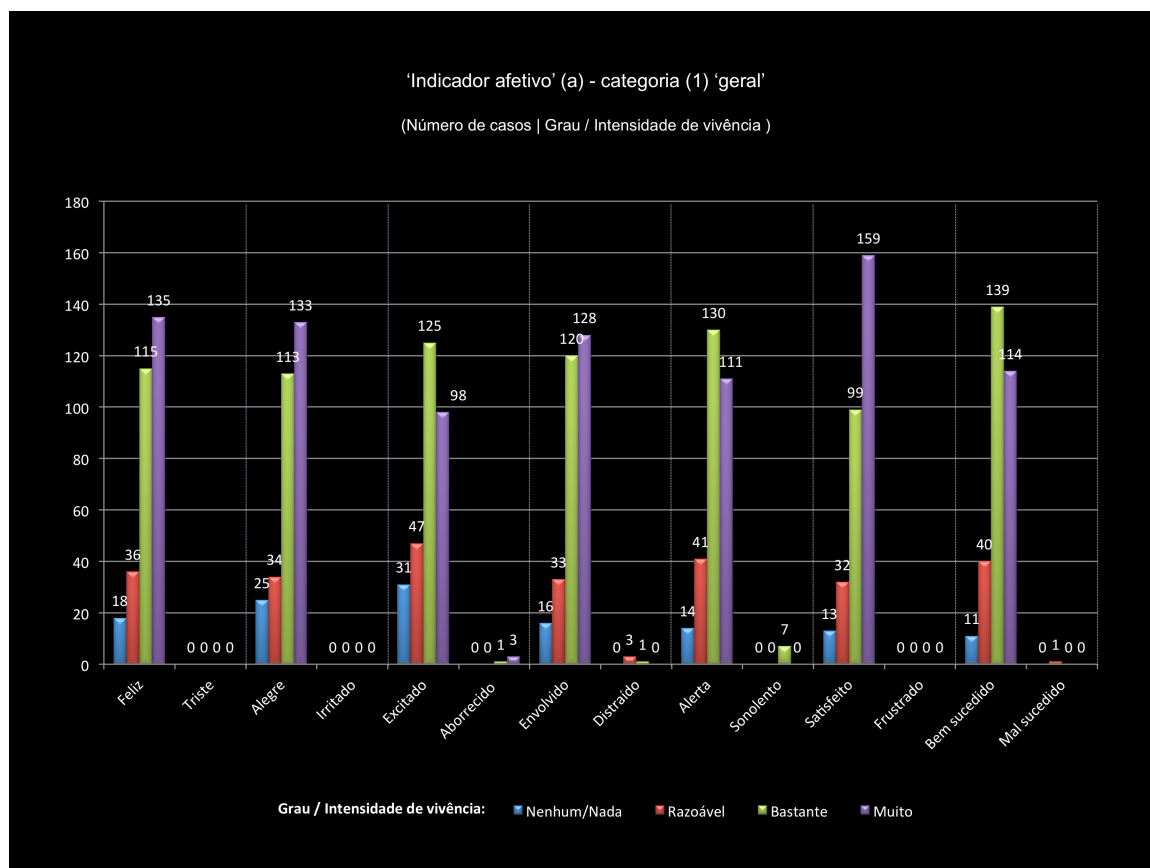


Gráfico 1: Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (1) ‘geral’.

Não obstante a previamente focada vivência de emoções/estados afetivos negativos, a qual, na maioria dos casos, se encontra associada a momentos de avaliação de flauta de bisel, a análise de dados relativa à categoria de aulas ‘geral’ providenciou uma inequívoca superioridade de vivência de emoções/estados afetivos positivos, que, com base na dimensão ‘Emoção’ (e sub-dimensões ‘Experiências ótimas/Estados de fluxo’ e ‘Psicologia Positiva’) do ‘MoMEuM’, se revestem de importantes contornos no desenvolvimento do ‘Eu Musical’. Fundamenta esta análise o facto das emoções positivas vivenciadas se apresentarem como forte indicador de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Custodero, 1998, 1999, 2002a, 2003, 2005), ao mesmo tempo que, de acordo com princípios da Psicologia Positiva se revestem de importantes facilitadores dos processos cognitivos de processamento de informação e de

resolução de problemas (Clore & Tamir, 2002; Diener & Lucas, 2000; Fielder & Bless, 2001, Grenville-Cleave, 2012; Huppert, 2005).

No respeitante à categoria (2) ‘música e movimento’, os resultados relativos ao ‘indicador afetivo’ (a) são apresentados na tabela 6.

<b>Grau / Intensidade de vivência</b>	Nenhum/Nada	Razoável	Bastante	Muito
<b>Emoções/Estados Afetivos Positivos</b>				
Feliz	-	4 (2,89%)	43 (31,15%)	91 (65,94%)
Alegre	-	7 (5,07%)	33 (29,91%)	98 (71,01%)
Excitado	-	8 (5,79%)	47 (34,05%)	85 (61,59%)
Envolvido	-	5 (3,62%)	40 (29,98%)	93 (67,39%)
Alerta	-	4 (2,89%)	64 (46,36%)	75 (54,34%)
Satisfeito	-	2 (1,44%)	35 (25,36%)	101 (73,18%)
Bem sucedido	-	3 (2,17%)	43 (31,15%)	92 (66,66%)
<b>Emoções/Estados Afetivos Negativos</b>				
Triste	-	0	0	0
Irritado	-	0	0	0
Aborrecido	-	0	0	0
Distraído	-	0	0	0
Sonolento	-	0	0	0
Frustrado	-	0	0	0
Mal sucedido	-	0	0	0

Tabela 6 : Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (2) ‘música e movimento’

Relativamente a esta categoria de aulas (‘música e movimento’), os resultados permitem verificar a vivência plena de emoções positivas (totalidade dos alunos na totalidade das aulas). Retomando o princípio de Csikszentmihalyi (1999), segundo quem as emoções positivas são estados interiores de consciência nas quais a energia psíquica pode fluir livremente e que, de acordo com (Araújo &

Andrade, 2009), fluindo livremente essa mesma energia psíquica (inerente à vivência de estados emocionais) permite a satisfação e a sensação/sentimento de competência em contexto de ensino/aprendizagem musical, pode deduzir-se que, e em conformidade com o 'MoMEuM', ao vivenciarem emoções positivas no mais elevado 'grau/intensidade' previsto no *AFIMA*, a superioridade dos alunos apresentou sinais de desenvolvimento do seu 'Eu Musical'. Justifica este pressuposto o facto de 73,18% dos alunos ter assumido sentir-se 'muito satisfeito', 71,01% 'muito alegre' e mais de 60% 'muito feliz', 'muito excitado', 'muito envolvido' e 'muito bem sucedido'.

Como precedentemente focado e fundamentado no 'MoMEuM', a vivência de emoções positivas encontra-se associada ao desenvolvimento de atitudes e processos cognitivos e sociais inquestionavelmente superiores (Ryan & Deci 2001), sendo que as pessoas que vivenciam emoções positivas são tipicamente mais produtivas, socialmente melhor integradas e tendem a ter rendimentos mais elevados (Huppert 2005, Diener & Lucas, 2000; Judge et al., 2001). Com base nestes princípios, destaque para a inexistência de qualquer vivência relativa à intensidade 'nenhum/nada' (associado à neutralidade de indicadores afetivos) e ao valor máximo de 5,79% (8 casos) relativos ao grau/intensidade de 'razoável', registado na emoção 'excitado'.

Dados descritivos complementares ('indicador subjetivo' - c), associados à evidenciada vivência de emoções/estados efetivos positivos, não só validam a ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' (Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005), como, tendo como referência o 'MoMEuM', consolidam a ideia de desenvolvimento do 'Eu Musical' em aulas da categoria (2) 'música e movimento':

"Adorei. Espero voltar a repetir" (Sara, 5.º ano); "Tocar, cantar e dançar foi fantástico" (Marta, 5.º ano);  
"Gostei muito desta actividade. Principalmente o movimento pela sala" (Diogo, 5.º ano);  
"Adorei e acho que devíamos fazer mais vezes esta actividade e suponho que os meus colegas acham o mesmo" (Mara, 5.º ano);  
"Eu não gostei, adorei e a música é demais" (Mariana, 5.º ano).

Deve ainda salientar-se que, de forma correlacionada com os mais elevados 'graus/intensidades de vivência' de emoções/estados efetivos positivos, esta

categoria de aulas providenciou, no 'indicador subjetivo' (c), a maior alusão à expressão “adorei”.

Os resultados estatísticos do 'indicador afetivo' (a) na categoria de aulas (2) 'música e movimento' deram origem ao gráfico 2.

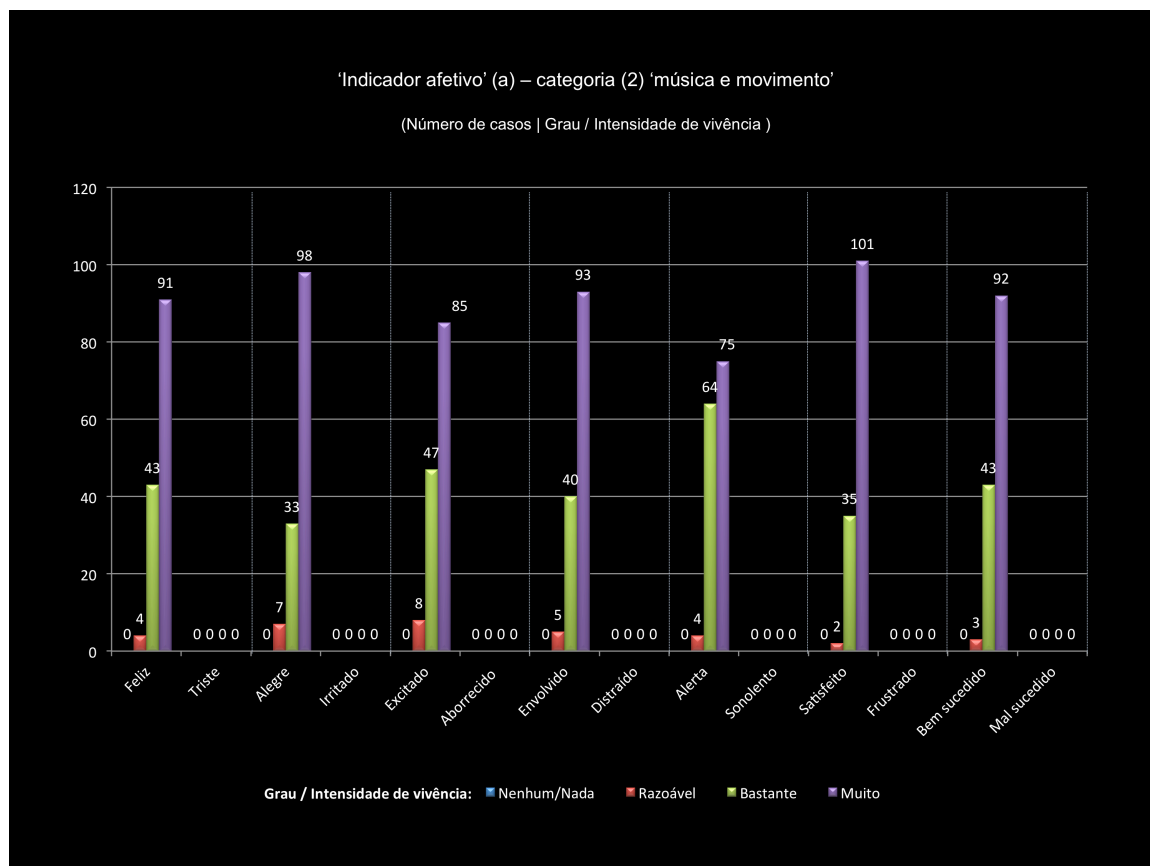


Gráfico 2: Resultados estatísticos do 'indicador afetivo' (a) na categoria de aulas (2) 'música e movimento'.

Estabelecendo fortíssima ligação com a importância atribuída ao movimento/dança na abordagem OS (Cottone, 2010; Dolloff, 1993; Maschat, 1999, 2001; Sangiorgio, 2007), bem como às ações corporais vivenciadas (*Embodied*) que proporcionam uma aprendizagem que atinge níveis mais profundos do 'Eu', numa unificação corpo-mente (Bresler, 2009; Bowman, 2004, Hanna & Maiese, 2009, Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Maiese, 2011; Pelinsky, 2005, Veloso, 2012), esta categoria de aulas apresenta inegável relevância no processo ensino/aprendizagem implementado, bem como nos estados afetivos vivenciados e, conseqüentemente, no desenvolvimento do 'Eu Musical' ('MoMEuM'), avigorando a importância atribuída às dimensões 'Emoção' e '*Embodiment*'. Esclarecedoras palavras dos alunos avigoram esta análise:

“Gostei de tudo, especialmente de tocar instrumentos Orff e poder mexer-me” (Diogo, 5.º ano);  
 “Gostei mais da música com movimento. Foi mais fácil aprender” (Maria, 5.º ano);  
 “Esta actividade também podia ser para o próximo ano” (Hugo, 5.º ano);  
 “Adorei a actividade. Deu para soltar todas as nossas energias” (Flávia, 6.º ano).

A tabela 7 refere-se à categoria (3) ‘laboratórios de música’, no ‘indicador afetivo’ (a).

Grau / Intensidade de vivência	Nenhum/Nada	Razoável	Bastante	Muito
<b>Emoções/Estados Afetivos Positivos</b>				
Feliz	1 (0,51%)	4 (2,06%)	62 (31,95%)	127 (65,46%)
Alegre	0	10 (5,15%)	72 (37,11%)	112 (57,73%)
Excitado	0	13 (6,70%)	97 (50%)	80 (41,23%)
Envolvido	2 (1,03%)	9 (4,63%)	89 (48,87%)	98 (50,51%)
Alerta	0	16 (8,24%)	108 (55,67%)	70 (36,08%)
Satisfeito	0	12 (6,18%)	65 (34,47%)	119 (61,34%)
Bem sucedido	0	18 (9,27%)	73 (37,62%)	103 (53,09%)
<b>Emoções/Estados Afetivos Negativos</b>				
Triste	-	0	0	0
Irritado	-	0	0	0
Aborrecido	-	0	0	0
Distraído	-	0	0	0
Sonolento	-	0	0	0
Frustrado	-	0	0	0
Mal sucedido	-	0	0	0

Tabela 7: Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (3) ‘laboratórios de música’

À semelhança da categoria de aulas ‘música e movimento’, os resultados respeitantes à categoria ‘laboratório de música’ revelaram a inexistência de qualquer vivência de emoções negativas, sendo que a intensidade ‘nenhum/nada’ (associada à neutralidade de indicadores afetivos) apenas foi mencionada em três casos (um relativo à emoção ‘feliz’, e dois relativos à emoção ‘envolvido’). Em contrapartida, a vivência de emoções positivas surge no seu mais elevado grau/intensidade para a irrefutável maioria dos alunos, excetuando-se as emoções ‘excitado’ e ‘alerta’, com 41,23% e 36,08% dos casos, respetivamente. Contrariamente, e por ordem crescente, em 50,51% dos casos os alunos manifestaram sentir-se ‘muito envolvido’, 53,09% ‘muito bem sucedido’, 57,73% ‘muito alegre’, 61,34% ‘muito satisfeito’ e 65,46% afirmou sentir-se ‘muito feliz’. Na base destes valores podem estar aspetos relativos à liberdade, à criatividade e à criação/experimentação que, implicitamente ligados à abordagem OS, estiveram fortemente (e constantemente) presentes nesta categoria de aulas. Palavras de John-Steiner (2004:7) “quando jovens criativos formam uma comunidade, tornam-se mais conscientes de si mesmos, beneficiam com a crítica dos seus pares e aprendem a reivindicar as suas experiências”<sup>203</sup>, robustecem esta interpretação e estabelecem forte afinidade com a abordagem OS, com a FT e, especificamente, com relevantes princípios inerentes à Psicologia Cultural enquanto sub-dimensão do ‘MoMEuM’ (Barret, 2005, 2011; Barret & Smigiel, 2003; Mota, 2003, 2011; Veloso, 2012). Os dados qualitativos relativos ao ‘indicador subjetivo’ (c) fortalecem esta mesma afinidade, atribuindo-lhe destacada consistência:

“Gosto de ouvir tocar os meus colegas” (Lara, 6.º ano);  
“Gostei muito que me ouvissem e eu ouvi os outros” (Cristiana, 6.º ano);  
“Estivemos todos em equipa e trocamos muitas ideias” (Diana, 6.º ano);  
“Adorei fazer o laboratório de música e queria repetir” (Ana, 6.º ano);  
“Foi um pouco difícil, mas em conjunto conseguimos” (Bruno, 6.º ano);  
“Gostei muito da actividade porque a fizemos em grupo, convivemos e partilhámos as ideias e foi muito bem sucedida” (Ariana, 6.º ano);  
“Gostei muito porque gosto de fazer música em conjunto com os meus colegas” (Inês, 6.º ano);  
“Foi muito divertido e aprendemos muitas coisas uns com os outros” (Luís, 6.º ano);  
“Gostei de trabalhar em grupo até porque todos se empenharam bastante” (Daniela, 6.º ano);

---

<sup>203</sup> “When creative young people form a community, they become more aware of themselves, they profit from the criticism of their peers, and they learn ways to claim their experiences” (John-Steiner, 2004:7).

“Achei interessante e gostei de ouvir os outros grupos e conversar sobre os trabalhos de todos” (Ricardo, 6.º ano);  
“Eu adorei a actividade porque quando estamos a criar e a tocar sinto-me viva para trabalhar” (Magali, 6.º ano).

Face aos resultados apresentados, revigorando a permanente abertura da abordagem OS enquanto conjunto de pontos de partida artístico-musicais, o desenvolvimento dos ‘laboratórios de música’ proporcionou aos alunos envolvidos nesta investigação-ação, excepcionais e gratificantes momentos de criatividade, improvisação, criação e fruição, os quais, impulsionando a vivência de emoções/estados afetivos positivos (inerentes às ‘experiências ótimas/estados de fluxo’) assumiram relevância extrema no seu desenvolvimento holístico e, particularmente, no crescimento do seu ‘Eu Musical’ (tendo sempre presente o ‘MoMEuM’). Fortalecendo aspetos das dimensões ‘Meio’ e ‘Processos Cognitivos’ inerentes ao ‘MoMEuM’, Rinaldi (2006) intensifica esta interpretação ao considerar que

A criatividade é uma qualidade do pensamento. É uma forma de pensar e pode ser constantemente observada em crianças, uma vez que estas colocam questões e procuram respostas na tentativa de compreender o mundo. A criatividade é relacional porque é legitimada através da partilha, para, de seguida, se tornar um recurso compartilhado (Rinaldi, 2006:11)<sup>204</sup>.

Na mesma linha de pensamento, referindo-se especificamente à criatividade inerente à abordagem OS, Lui (2011) reforça esta ideia ao asseverar que

Orff coloca a criatividade no centro da sua abordagem de ensino/aprendizagem. Ele acreditava que mesmo os mais jovens devem ser encorajados a explorar o mundo através da improvisação. (...) O trabalho de Orff teve como objetivo estimular esses atos naturais da criatividade e trazê-los para o primeiro plano da sala de aula (Lui, 2011:15)<sup>205</sup>.

---

<sup>204</sup> “Creativity is a quality of thought. Is a way of thinking and it can be constantly observed in children as they put forth questions and search for answers in their attempts to understand the world. It is relational because creativity is legitimized through sharing and then becomes a shared asset” (Rinaldi, 2006:111).

<sup>205</sup> “Orff places creativity at the centre of his teaching. He believed that even the very young should be encouraged to explore the world through improvisation. (...) Orff’s work aimed to nurture these natural acts of creativity and bring them into the foreground in the classroom” (Lui, 2011:15).

Pelo exposto, deduz-se que a vivência de emoções/estados afetivos positivos em elevados grau/intensidade, *per se*, indicadora da ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005), conduziu, no quadro do ‘MoMEuM’, ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos envolvidos na investigação-ação. Procuram fundamentar tal depreensão, vários depoimentos obtidos com base na ‘indicador subjetivo’ - c:

“Gostei bastante de ter novas experiências musicais com os meus colegas” (Inês, 5.º ano);  
“Podia acontecer as aulas todas com o tempo todo” (Diogo, 5.º ano);  
“Podemos fazer isto mais vezes?” (Hugo, 5.º ano);  
“Gostei mais da parte de inventar um ritmo e uma melodia para a provérbio” (Maria, 6.º ano);  
“Foi muito interessante e ao mesmo tempo que estamos a aprender, divertimo-nos e usamos a imaginação” (Ana, 6.º ano);  
“Gostei muito do laboratório de música de hoje e de criarmos uma nova melodia” (Maria, 6.º ano);  
“Cada vez estou a aprender mais sobre música e gosto muito” (Mariana, 6.º ano);  
“Foi a melhor aula do mundo. Devíamos voltar a repetir” (Ângelo, 6.º ano);  
“Gostei muito e foi mais um dia de sexta-feira super interessante!☺” (Diana, 6.º ano).

Diretamente relacionados com a vivência de emoções positivas (em elevados graus de intensidade), estes testemunhos intensificam a relevância que a improvisação, a criatividade e o aspeto social (intrínsecos à abordagem OS) assumem no processo ensino/aprendizagem, os quais, particularizando ao contexto do presente estudo e à sua fundamentação no ‘MoMEuM’, se encontram intimamente ligados ao crescimento do ‘Eu Musical’ dos alunos envolvidos na investigação-ação e se coadunam com o pensamento de Vygotsky (2011), para quem

Convém ressaltar a especial importância em fomentar a criação artística na idade escolar. (...) A formação de uma personalidade criativa/criadora projetada no amanhã, prepara-se através da imaginação criativa/criadora encarnada no presente”<sup>206</sup>.

O gráfico 3 reporta resultados relativos ao ‘indicador afetivo’ (a) na categoria (3) ‘laboratório de música’.

---

<sup>206</sup> “Conviene resaltar la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. (...) La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora encarnada en el presente” (Vygotsky, 2011:108).



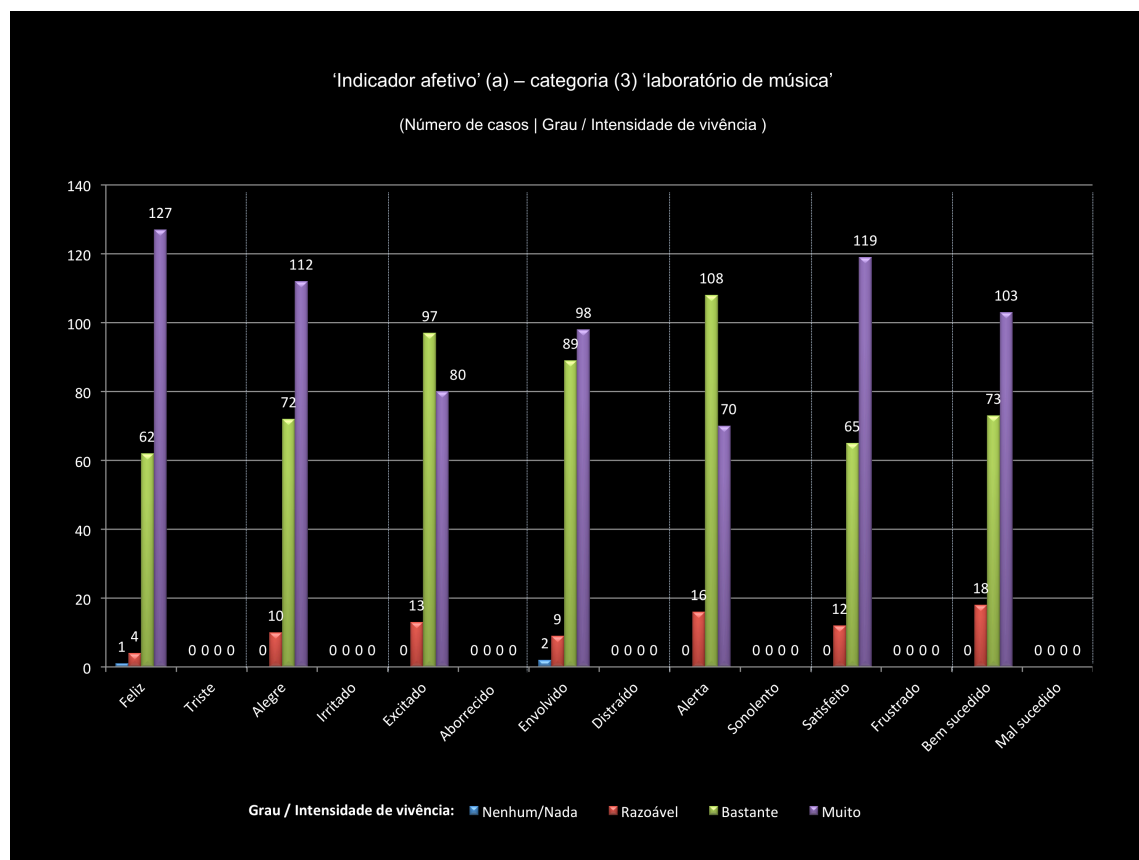


Gráfico 3: Resultados estatísticos do ‘indicador afetivo’ (a) na categoria de aulas (3) ‘laboratório de música’.

Considerando a importância em fomentar a criatividade e a capacidade criadora, enquanto importantes princípios da psicopedagógicos (Vygostky, 2011), estritamente conectados com o ‘MoMEuM’, devem destacar-se pertinentes considerações apresentadas no ‘indicador subjetivo’ (c) relativo a aulas da categoria ‘geral’ (1), as quais surgiram após os alunos terem participado em aulas da categoria (3) ‘laboratórios de música’:

“Foi pena não termos feito esta peça no laboratório de música” (Ana, 5.º ano);  
 “Queria tanto que esta canção fosse em laboratório de música” (Diana, 6.º ano);  
 “Tive pena não continuar o laboratório de música da aula anterior” (Cristiana, 6.º ano);  
 “Pensei que íamos fazer laboratório de música com esta canção. Ia ser tão fixe” (José, 5.º ano).

Com base nestes depoimentos, é oportuno referir que o facto dos alunos poderem pronunciar-se, de forma livre e espontânea, sobre as atividades desenvolvidas (‘indicador subjetivo’ - c), apresentou evidentes benefícios na fundamentação de resultados e, no quadro epistemológico do presente estudo, na quarta fase

(reflexão) do “modelo em espiral de investigação-ação” (Kemmis & McTaggart, 1988) exposto no Capítulo IV. Sendo objetivo de qualquer investigação-ação a constante melhoria (fundamentada) do processo ensino/aprendizagem, a análise reflexiva dos resultados serve de ponto de partida para uma nova planificação, para um novo ciclo de espiral (ou espirais). Nesse sentido, os ‘laboratórios de música’ desenvolvidos com base na abordagem OS apresentaram-se como importante estratégia, não só por providenciarem incontestáveis indicadores de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, mas também (e de forma associada) por viabilizarem, com base no ‘MoMEuM’, a ampliação do ‘Eu Musical’ dos alunos. Na procura de argumentação para esta interpretação, destaque-se o facto da abordagem OS, em geral, e esta categoria de aulas, em particular, valorizar a imaginação e a criatividade, através das quais os alunos não se circunscreverem à mera imitação ou reprodução, mas antes à criação e à produção artístico-musical, com base nas suas capacidades e nos seus desejos, na certeza de que o cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir experiências passadas, ele é também um órgão combinador, criador, capaz de (re)elaborar e criar novas abordagens (Vygotsky, 2011). Esta ideia de ampliação do ‘Eu Musical’ encontra bases de sustentação em estudos recentes desenvolvidos por Zatorre et al. (2012), nos quais se concluiu que as regiões do cérebro que estão ativas quando ouvimos, imaginamos ou produzimos música são as mesmas. Ainda que se apresentem como transportadas para o quadro do presente estudo, estas conclusões vão de encontro à ideia de que a “música é parte de nossa ‘máquina mental humana’”<sup>207</sup> (Zatorre, 2013), e atribuem ao ‘MoMEuM’ (especialmente à dimensão ‘Processos Cognitivos’) generosa legitimidade.

De forma a facultar uma visão global relativa ao indicador afetivo (a), apresentam-se, de forma agrupada, os resultados relativos às três categorias (1 - ‘geral’, 2 - ‘música e movimento’ e 3 - ‘laboratórios de música’). Por conseguinte, a análise de dados respeitantes a 637 questionários (AFIMA) deu origem aos resultados globais que constituem a tabela 8.

---

<sup>207</sup> “Music is part of our ‘human mental machinery’” (Zatorre, 2013).

Grau / Intensidade de vivência	Nenhum/Nada	Razoável	Bastante	Muito
<b>Emoções/Estados Afetivos Positivos</b>				
Feliz	19 (2,98%)	44 (6,90%)	220 (34,54%)	354 (55,57%)
Alegre	25 (3,92%)	51 (8,00%)	218 (34,22%)	343 (53,85%)
Excitado	31 (4,87%)	68 (10,68%)	269 (42,23%)	266 (41,76%)
Envolvido	18 (2,82%)	47 (7,37%)	249 (39,08%)	319 (50,07%)
Alerta	14 (2,19%)	61 (9,57%)	302 (47,40%)	256 (40,18%)
Satisfeito	13 (2,04%)	46 (7,22%)	197 (30,92%)	381 (59,81%)
Bem sucedido	11 (1,72%)	61 (9,57%)	255 (40,03%)	309 (48,50%)
<b>Emoções/Estados Afetivos Negativos</b>				
Triste	-	0	0	0
Irritado	-	0	0	0
Aborrecido	-	0	1 (0,15%)	3 (0,47%)
Distraído	-	3 (0,47%)	1 (0,15%)	0
Sonolento	-	0	7 (1,09%)	0
Frustrado	-	0	0	0
Mal sucedido	-	1 (0,15%)	0	0

Tabela 8: Resultados estatísticos globais do 'indicador afetivo' (a) - somatório das categorias (1) 'geral', (2) 'música e movimento' e (3) 'laboratórios de música'

De forma resumida, resultados relativos ao somatório das três categorias de aulas previamente definidas permitiram verificar que:

- a) A maioria dos alunos vivenciou emoções/estados afetivos positivos na globalidade do estudo. Neste particular, graus de intensidade de vivência mais elevados ('bastante' e 'muito') encontram-se majoritariamente correlacionados com emoções positivas, por exemplo, mais de 50% dos

alunos assumiu sentir-se 'muito feliz', 'muito alegre', 'muito envolvido' e 'muito satisfeito';

- b) Em termos de média, 49,96% dos alunos vivenciou as sete emoções/estados afetivos positivos no mais elevado grau de intensidade previsto no *AFIMA*;
- c) Na vivência de emoções/estados afetivos positivos, o grau de intensidade 'razoável' nunca ultrapassou os 10%, tendo sido a intensidade 'nenhum/nada' (associado à neutralidade de indicadores afetivos) assumida por menos de 5% dos alunos;
- d) Emoções/estados afetivos negativos foram raramente vivenciados (média de 1% dos alunos), tendo-se registado apenas três casos (0,47%) relativos à emoção 'aborrecido', no grau/intensidade mais elevado (muito). Deve ainda destacar-se que a emoção negativa 'bastante sonolento' foi a mais vivenciada (1,09% dos alunos - sete casos), e que apenas ocorreu um caso (0,15%) respeitante às emoções 'bastante distraído', 'bastante aborrecido' e 'razoavelmente mal sucedido', e três casos (0,47%) na emoção 'razoavelmente distraído'.

Os resultados estatísticos globais relativos ao 'indicador afetivo' (a) constituem o gráfico 4.

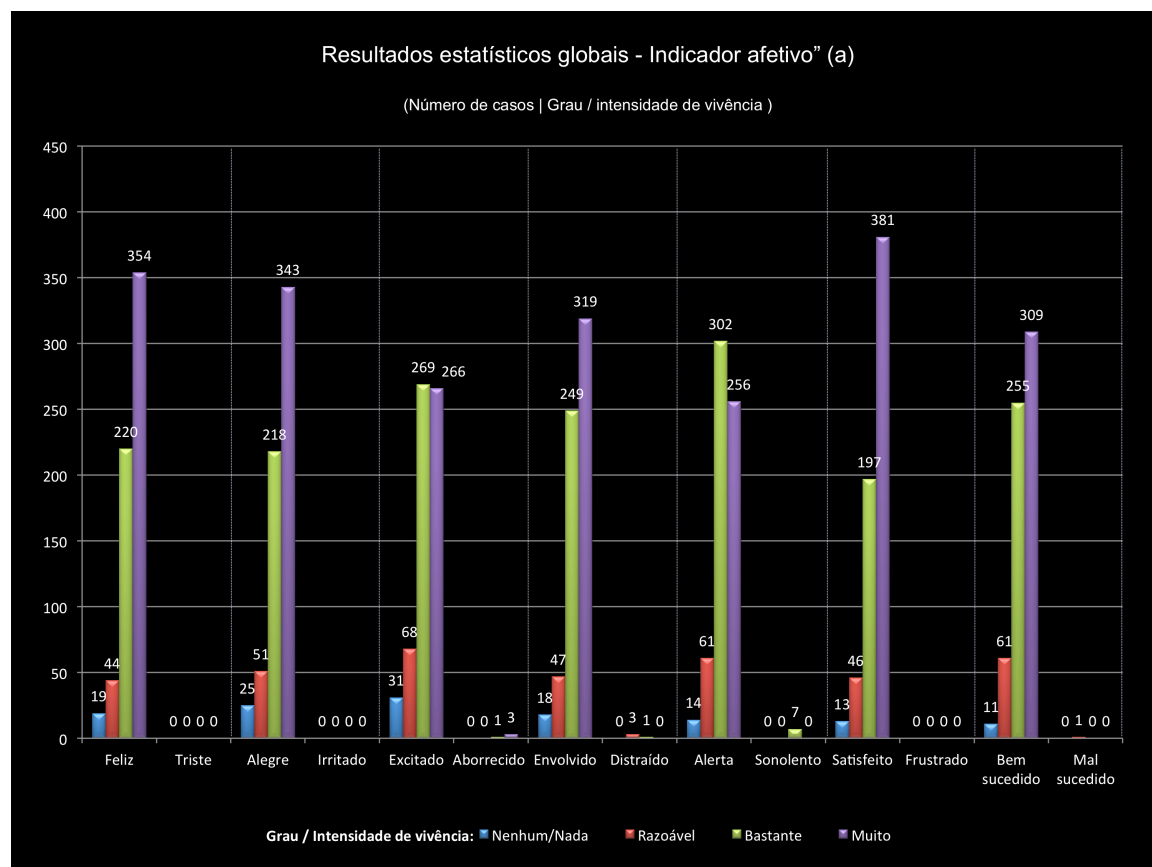


Gráfico 4: Resultados estatísticos globais do 'indicador afetivo' (a) - somatório das categorias (1) 'geral', (2) 'música e movimento' e (3) 'laboratórios de música'

Partindo do princípio de que “há um consenso geral de que a música é capaz de despertar emoções profundas e significativas para aqueles que com ela interagem”<sup>208</sup> (Sloboda, 2005:203), e que um dos fundamentos subjacentes à evocação dessas emoções é a avaliação negativa ou positiva que cada um de nós lhes atribui (Koelsch, 2013b), os dados obtidos através do ‘indicador afetivo’ (a) versaram sobre a avaliação (emocional) que os próprios alunos desenvolveram no final de cada uma das aulas leccionadas, apresentando incontestável legitimidade à dimensão ‘Emoção’ (e sub-dimensões que lhe estão subjacentes) no ‘MoMEuM’.

Como precedentemente focado no decurso do Capítulo II, de acordo com Csikzentmihalyi (2002), a vivência de emoções é parte integrante da ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, pelo que os resultados apresentados

<sup>208</sup> “There is a general consensus that music is capable of arousing deep and significant emotions in those who interact with it” (Sloboda, 2005:203).

permitem verificar que, relativamente ao ‘indicador afetivo’ (a) do *AFIMA*, a grande maioria dos alunos vivenciou ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ no decurso de todo o estudo. Complementarmente, interrelacionando a vivência de emoções positivas aos conceitos de ‘prazer’ e ‘desfrute’ (Csikzentmihalyi, 2002), pode depreender-se que, ao assumirem terem vivenciado emoções/estados afetivos positivos em elevados graus de intensidade (*AFIMA*), a indiscutível maioria dos alunos experienciou os mencionados estados de ‘prazer’ e ‘desfrute’, os quais, associados a altos níveis de motivação e envolvimento (Cunha & Carvalho, 2013b), interesse e satisfação pessoal, potenciaram a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Cunha & Carvalho, 2012). Desta vivência, tendo por base o ‘MoMEuM’, resultou o crescimento holístico dos alunos envolvidos no estudo, o qual, associado à aprendizagem e à construção de conhecimentos, contribui para o desenvolvimento do seu ‘Eu Musical’. Fundamentam esta interpretação os princípios defendidos na FT, particularmente o facto de Csikzentmihalyi (2002) entender que as emoções/estados afetivos que acompanham as ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ condicionam a forma como sentimos (e nos sentimos), e o modo como pensamos e agimos.

Particularizando ao contexto específico da Música/Educação Musical, e à sua ligação a aspetos atualmente defendidos em Neurociência, Damásio (2013) corrobora este princípio ao atribuir às emoções inegável relevância nos processos cognitivos, asseverando que “o verdadeiro poder da ‘música’ é exortado ao longo da avenida da emoção e do sentimento”<sup>209</sup>, sendo que, de acordo com Lane et al. (2002), “a emoção pode guiar, influenciar, ou restringir a cognição. Também é evidente que a emoção tem importantes efeitos sobre funções mentais que são, indiscutivelmente, cognitivas, tais como a memória, a atenção e a percepção”. Assim, de acordo com princípios intrínsecos às dimensões ‘Emoção’, ‘*Flow Theory*’ e ‘Processos Cognitivos’ do ‘MoMEuM’, bem como às sub-dimensões que delas advêm, pode evidenciar-se que, devidamente enquadrados no ‘MoMEuM’, os resultados globais apresentados no ‘indicador afetivo’ (a) do *AFIMA* contribuíram para o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos envolvidos na investigação-ação. Reforça esta conclusão o facto previamente focado, de que,

---

<sup>209</sup> “The genuine power of ‘music’ is exerted through the avenue of emotion and feeling” (Damásio, 2013).

no âmbito da Psicologia Positiva, diversos autores<sup>210</sup> defenderem que estados afetivos positivos e negativos acionam, seletivamente, diferentes estilos de processamento de informação e de evolução cognitiva, sendo os estados afetivos positivos facilitadores da utilização de estruturas de conhecimento (pensamento e assimilação), enquanto estados afetivos negativos promovem a focagem única e conduzem a um pensamento acomodado. Em contraste com as emoções/estados afetivos negativos, que estreitam o repertório de pensamento e ação do indivíduo, as emoções/estados afetivos positivos como a alegria, a excitação, o envolvimento ou a satisfação têm o efeito de ampliar esse mesmo repertório, proporcionando uma construção cognitiva de recursos para o futuro (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Joiner, 2002). Portanto, correlacionadas com a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, as emoções/estados afetivos positivos vivenciadas, em elevados graus de intensidade, pela globalidade dos alunos, contribuíram para que, no decurso da presente investigação-ação, estes (re)direcionassem e priorizassem o seu pensamento e ação (Huppert & Whittington, 2003; Salovey et al., 2000), desenvolvessem ‘ordem na consciência’ e canalizarem a ‘energia psíquica’ para o desenvolvimento do seu ‘Eu’ (Csikszentmihalyi, 1990, 1995, 1997, 2002), o qual, enquadrado epistemologicamente no ‘MoMEuM’, se assume no presente trabalho como ‘Eu Musical’.

Em suma, face aos resultados apresentados no ‘indicador afetivo’ e partilhando o pensamento de Hallam (2010:209), para quem “atividades que proporcionam as melhores oportunidades para as crianças experimentarem e expressarem emoções na sua Educação Musical são aquelas que estão relacionadas com a audição e a apreciação musicais, a criação de música (através da improvisação/composição) e o fazer musical ativo”<sup>211</sup>, pode depreender-se que as atividades baseadas na abordagem OS desenvolvidas no decurso da presente investigação-ação apresentam inegável valor no despontar e vivenciar de

---

<sup>210</sup> Bless, et al., 2004; Clore & Ortony, 2002; Clore & Tamir, 2002; Fiedler & Bless, 2001; Forgas, 1999, 2001, 2002; Fredrickson, 2001, 2004, 2011; Fredrickson & Joiner, 2002; Huppert, 2005; Huppert & Whittington, 2003; Sawaia, 2000; Seligman, 2002.

<sup>211</sup> “Activities that provides the greatest opportunities for children to experience and express emotions in their music education are those relating to listening and appraising, creating music (through improvisation or composition), and actively making music” (Hallam 2010:217).

emoções/estados afetivos positivos, os quais assumem destacada importância na ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e, concludentemente, no desenvolvimento do ‘Eu Musical’ (alicerçado no ‘MoMEuM’).

## **2.2. Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (AFIMA)**

Um dos aspetos discutidos por Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1997, 2002) na caracterização das ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ é o estabelecimento das metas e a existência de desafios compatíveis com as capacidades/conhecimentos do sujeito. O equilíbrio entre estes dois parâmetros apresenta-se como indicador de vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, dado auxiliar os processos de atenção/concentração, a ordem na consciência e, por conseguinte, potenciar o desenvolvimento do ‘Eu’. Segundo Reeve (2006), os desafios em níveis ótimos, i.e., que instigam os indivíduos a executarem tarefas dentro das suas capacidades/conhecimentos, geram o fluxo e, através de um *feedback* positivo e imediato, a percepção de competência e eficácia. No âmbito do presente estudo, este princípio é fundado na coesão do *AFIMA*, particularmente na forte correlação entre ‘indicador afetivo’ (a) e ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b), sendo que, nas palavras da sua autora

O paradigma do flow é particularmente adequado e bem sucedido no estudo de processo artístico, através do qual os indivíduos são desafiados a criar e a desenvolver formas e significados, utilizando ações qualificadas. (Custodero, 2005:187)<sup>212</sup>.

Respeitando a ordem de categorias/indicadores previamente definida (1 - b; 2 - b; 3 - b), a apresentação gráfica de resultados incluirá, neste indicador (b), os valores que lhes deram origem e antecederá a sua discussão. Deve destacar-se que a recolha de dados do ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) ocorreu com base na precedentemente referida escala de *Likert*<sup>213</sup> que constitui o indicador b do *AFIMA*. À semelhança do

---

<sup>212</sup> “The flow paradigm is particularly well suited to the study of artistic process, through which individuals are challenged to create form and meaning using skilled actions” (Custodero, 2005:187).

<sup>213</sup> Parte (b) do *AFIMA*, constituída pelos intervalos de valor/menções qualitativas: 0 - 1 = Nada (de forma nenhuma); 2 - 4 = Razoável (+/-); 5 - 7 = Bastante; 8 - 9 = Muito. Cf. Anexo 3 (suporte físico): *AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity*.



‘indicador afetivo’ (a), os resultados e conclusões preliminares fundamentar-se-ão, sempre que oportuno, na correlação entre dados quantitativos e qualitativos/descritivos obtidos nos diferentes indicadores do *AFIMA*. Na fase final da análise, será exibido um gráfico global (relativo às três categorias de aulas), com o intuito de sintetizar resultados e destacar aspetos relevantes.

De forma a facultar uma relação direta com a ‘*Flow Theory Schematic Representation*’ (Csikszentmihalyi, 1990:74 ), esta foi utilizada como imagem de fundo de cada um dos gráficos relativos ao indicador em análise. A sobreposição gráfica de resultados com a ‘*Flow Theory Schematic Representation*’ pretende proporcionar uma leitura e análise de resultados tão clara, quanto reveladora, devendo salientar-se que os valores apresentados são relativos às médias obtidas em cada uma das categorias de aulas. Assim, o gráfico 5 refere-se à categoria de aulas (1) ‘geral’, no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b).

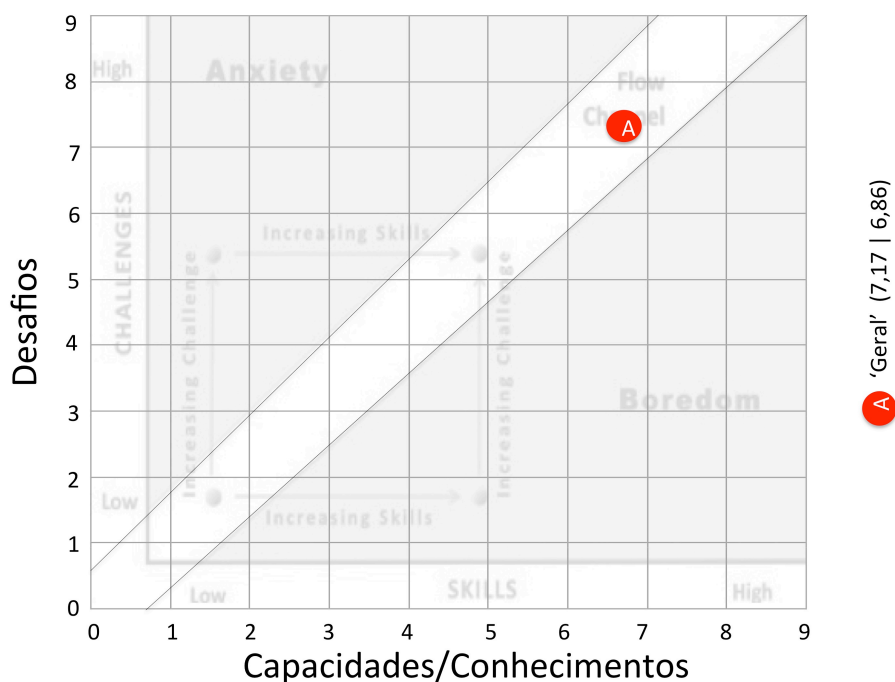


Gráfico 5: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) na categoria de aulas (1) ‘geral’.

Não obstante os valores apresentarem um intervalo de equilíbrio de 0,31, o facto de, por arredondamento, cada um deles estar próximo dos sete valores (Desafios: 7,17 | Capacidades/Conhecimentos 6,86), valida o equilíbrio defendido por

Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1997, 2002) e Custodero (1999, 2002a, 2005), sendo evidente que a categoria de aulas ‘geral’ (a) se encontra no designado ‘*Flow Channel*’ (Csikszentmihalyi, 1990), o que, de acordo com o indicador (b) do *AFIMA*, revela inequívocos indicadores de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’. Neste particular, em conformidade com opção multimetodológica adotada no presente estudo, na qual, por um lado, a natureza quantitativa (fundamentada na consistência da medição) procura aumentar a precisão e a objetividade e, por outro, a natureza qualitativa (fundamentada na descrição) visa melhorar a interpretação descritiva contextualizada (Bresler, 2000), deve salientar-se que, tendo presente as menções qualitativas associadas aos intervalos quantitativos de valores da referida escala de *Likert*, os alunos atribuíram às atividades desenvolvidas nesta categoria de aulas (1) a avaliação qualitativa de ‘bastante’ desafiante (média de 7,17), existindo uma correlação direta com a avaliação das capacidades/conhecimentos para ultrapassar esses mesmos desafios, na qual foi também assumida a menção de ‘bastante’ (média de 6,86).

Adotando uma perspetiva mais descritiva, na tentativa de compreender a realidade e as relações entre acontecimentos, o ‘indicador subjetivo’ (c) providenciou dados que, nesta categoria de aulas, corroboram esta correlação quantitativa/qualitativa:

“Foi fixe! Gostei de fazer e espero fazer outra vez. Foi um desafio” (Sara, 5.º ano);  
“Adorei a atividade feita hoje e aprendi com facilidade as notas musicais novas” (João, 5.º ano);  
“Foi difícil no princípio, mas depois acho que fiz bem a peça” (José, 5.º ano);  
“Tudo em que participei, fiz bem!” (Francisco, 6.º ano);  
“Gostei muito. A peça final era muito desafiante” (Inês, 6.º ano);  
“A prática musical de conjunto com instrumentos Orff é sempre um desafio. Temos que estar muito concentrados” (Samuel, 6.º ano);  
“Senti mesmo que estava a aprender” (Mariana, 6.º ano).

De forma complementar, foi possível verificar a existência de uma correlação entre indicador (a) e indicador (b), destacando-se que os alunos (máximo de 10, 16%) que assumiram vivenciar emoções/estados afetivos negativos (ou neutralidade de emoções/estados afetivos) no ‘indicador afetivo’ (a), foram aqueles que atribuíram valores mais baixos no ‘indicador de relação desafios e

capacidades/conhecimentos” (b). Esta evidência providencia fidelidade e consistência aos resultados e encontra fundamento nos dados qualitativos (‘indicador subjetivo’ - c) anteriormente referidos<sup>214</sup>, os quais, associados à avaliação prática de flauta de bisel, podem justificar o apresentado intervalo de equilíbrio de 0,31 e, em conformidade com o ‘indicador afetivo’ (a), fortalecer a aludida vivência de momentos menos positivos de aprendizagem, de construção de conhecimento e desenvolvimento de competências, por conseguinte, de ampliação do ‘Eu Musical’ devidamente enquadrado no ‘MoMEuM’.

No que concerne à categoria de aulas (2) ‘música e movimento’, é possível verificar, no gráfico 6, a existência de elevados valores em ambos os parâmetros do ‘indicador relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b), bem como um intervalo de equilíbrio amplamente revelador.

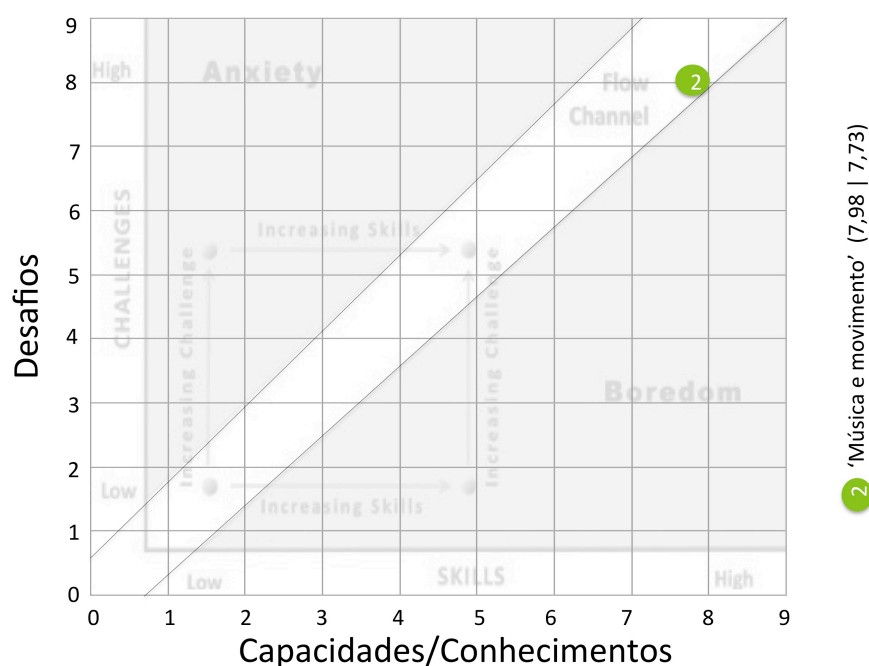


Gráfico 6: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) na categoria de aulas (2) ‘música e movimento’.

De acordo com a correspondência qualitativa atribuída na escala de *Likert*, os valores relativos à categoria ‘música e movimento’ correspondem às menções de ‘muito’, ou seja, as atividades desenvolvidas nesta categoria de aulas foram consideradas ‘muito’ desafiantes (média de 7,98), tendo a maioria dos alunos

<sup>214</sup> Cf. Depoimentos de fundamentação de resultados da categoria (1) ‘geral’, no ‘indicador subjetivo’ (c).

manifestado que, com base nas suas capacidades/conhecimentos, desenvolveram ‘muito’ bem essas mesmas atividades (média de 7,73). Por conseguinte, o intervalo de equilíbrio entre desafios e capacidades/conhecimentos registou uma divergência de apenas 0,25, sendo que os valores médios apresentados posicionam esta categoria de aulas (2) numa extraordinária posição do designado ‘*Flow Channel*’ (Csikszentmihalyi, 1990), revelando uma incontestável ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002; Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005). No sentido de facultar uma interpretação qualitativa contextualizada e correlacional, os testemunhos seguintes referem-se à categoria de aulas ‘música e movimento’ e procuram reforçar a vivência dessas mesmas ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, que, de acordo com a FT e em conformidade com o ‘MoMEuM’, impulsionaram a construção de conhecimento, o desenvolvimento de competências/capacidades e, por conseguinte, de evolução do ‘Eu Musical’ dos alunos:

“Foi uma boa experiência. Diverti-me muito e ao mesmo tempo aprendi. Uma aula espectacular!” (Ana, 5.º ano);  
“Foi muito bom poder cantar e fazer música a andar pela sala” (Diogo, 5.º ano);  
“Senti muito melhor a pulsação da canção assim a dançar” (Elodie, 5.º ano);  
“Gosto muito quando trabalhamos assim em círculo e podemos mexer-nos” (Hugo, 5.º ano);  
“Adorei esta canção com gestos. Podíamos repetir na próxima aula” (Diana, 6.º ano); “Gostei de fazer música com os instrumentos corporais” (Francisco, 6.º ano); “Gostei muito desta aula, de aprender esta canção e esta dança” (Magali, 6.º ano);  
“A peça ‘Olá, como estás?’ foi um desafio. Adorei esta experiência. Devíamos fazer mais vezes” (Ângelo, 6.º ano).

Face ao exposto, é notória a elevada satisfação vivenciada pelos alunos, os quais, simultaneamente, construíram conhecimento e desenvolveram o seu ‘Eu Musical’. Em boa verdade, os dados aqui apresentados vão ao encontro de destacados princípios de fundamentação do ‘MoMEuM’, nomeadamente do *Embodiment* (Bowman, 2004; Bowman & Powel, 2007; Bresler, 2004; 2009; Pelinsky, 2005; Veloso, 2012), por ter sido proporcionada a oportunidade, aos alunos, de poderem expressar-se artisticamente e construir conhecimento através do seu corpo, descobrindo o espaço que os rodeia explorando diferentes formas

de movimento, de expressividade, de criação e, de forma permanente, de contacto e partilha com os seus pares (Barret, 2005, 2011; Barret & Smigiel, 2003; Mota, 2003, 2011). Estabelecendo forte correlação com os resultados obtidos no indicador afetivo (a), o ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) facultou resultados que, tendo presente o ‘MoMEuM’, validam o impacto que a categoria de aulas ‘música e movimento’ (2) adquire no desenvolvimento do ‘Eu Musical’, comprovando a relevância atribuída ao movimento e à dança na abordagem OS. Neste particular, destacando importantes aspetos sociais inerentes à prática e à vivência artístico-musical de conjunto, enquanto pilares da abordagem OS, as palavras de Sangiorgio (2007) concedem ao ‘MoMEuM’ sólidas bases de fundamentação

A abordagem Orff-Schulwerk, uma das principais tendências da Educação Musical básica reconhecida, pelo menos, desde os anos 50 a nível internacional, é uma abordagem ativa e criativa para fazer música. As principais características deste conceito pedagógico são a unidade entre música-movimento-palavra, o uso de percussão e de instrumentos Orff, o total envolvimento (corporal, cognitivo, afetivo-emocional) de cada pessoa e a aprendizagem dentro, e através, do grupo (Sangiorgio, 2007:2)<sup>215</sup>.

No mesmo sentido, indo de encontro aos conceitos de ‘prazer’, de ‘desfrute’ e de ‘personalidade autotélica’ defendidos na FT (Csikszentmihalyi, 2002), bem como a princípios consignados à Psicologia Cultural (sub-dimensão do ‘MoMEuM’), Dolloff (1993:15) destaca que, na abordagem OS, “podemos desfrutar e aprender com o processo da mesma forma que podemos desfrutar e aprender a partir do produto. Este fazer música pelo prazer é um importante fenómeno cultural em muitas sociedades”<sup>216</sup>. Recorde-se que, de acordo com Maschat (1999), música, linguagem e movimento não são campos diferenciados, pois cantar, falar e dançar são atividades inseparáveis da vida social diária de inúmeros e variados povos. No que respeita à categoria de aulas (3) ‘laboratórios de música’, os resultados obtidos no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b)

---

<sup>215</sup> “The Orff-Schulwerk approach, one of the main trends of basic music education, acknowledged at least since the 50’s at an international level, is an active and creative approach to music making. The principal traits of this pedagogical concept are the unity of music-movement-speech, the use of percussion and Orff instruments, the total (bodily, cognitive, emotional-affective) involvement of each person, the learning within and through the group” (Sangiorgio, 2007:2).

<sup>216</sup> “We can enjoy and learn from the process even as we enjoy and learn from the product. This doing of music for the sake of the doing is an important cultural phenomenon in many societies” (Dolloff, 1993:15).

coadunam-se com aqueles que foram alcançados no 'indicador afetivo' (a) e autenticam a ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo' (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002; Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005). Posicionada num ponto elevado do '*Flow Channel*' (Csikszentmihalyi, 1990), esta categoria de aulas apresenta os 'desafios' com um valor médio arredondado de 8 (7,90), sendo o valor médio atribuído às 'capacidades/conhecimentos' de 7,49. Os resultados relativos ao indicador em análise apresentam a configuração patente no gráfico 7.

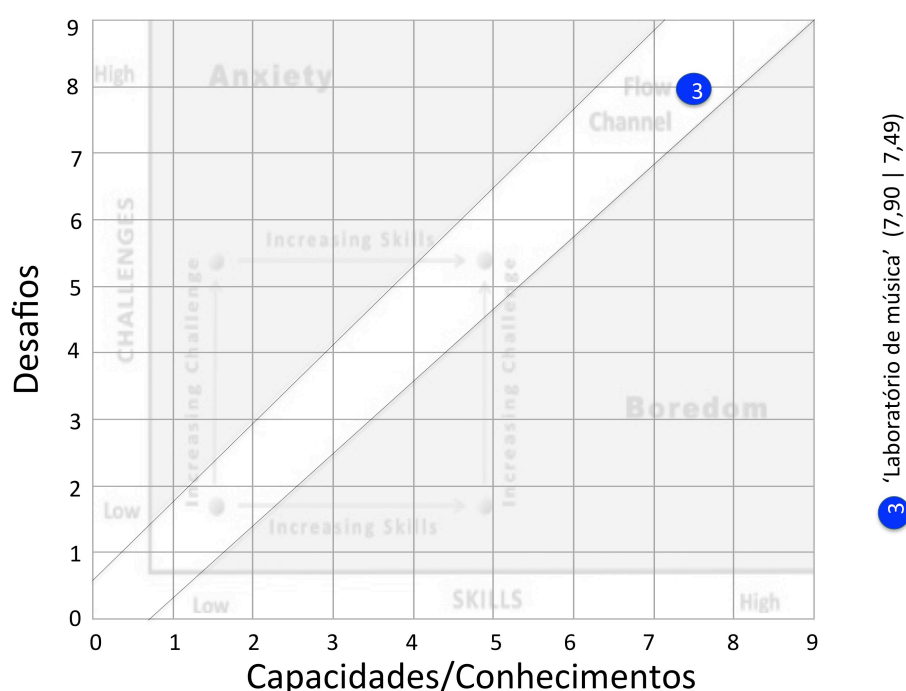


Gráfico 7: 'Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) na categoria de aulas (3) 'laboratórios de música'

Esta categoria de aulas registou o mais significativo intervalo de equilíbrio (desafios - capacidades/conhecimentos) de todo o estudo (0,41). Não obstante o valor em causa ser pouco relevante no quadro dos objetivos do presente trabalho, não deve ser descurado, sendo que possíveis explicações para tal facto podem prender-se com a existência de possíveis inibidores de criatividade em contexto educativo considerados por Csikszentmihalyi (1997) e Sikora (2001): Bloqueios de perceção face a situações novas; Inadequada interação entre pares; Falta de experiência; Necessidade de segurança; Falta de confiança na capacidade

criativa; Medo a críticas e julgamentos estereotipados; Indisciplina; Diminuição de canais de comunicação. A correlação de resultados obtidos no ‘indicador afetivo’ (a), nomeadamente no que respeita à intensidade ‘nenhum/nada’ (associada à neutralidade de indicadores afetivos), bem como testemunhos obtidos no ‘indicador subjetivo’ (c) nesta categoria de aulas podem complementar esta ideia:

“Esta actividade foi um desafio muito grande e trabalhoso” (José, 5.º ano);  
“Não me senti muito bem a fazer isto” (André, 5.º ano);  
“Tenho vergonha de dar as minhas ideias. Eles depois gozam comigo” (João, 5.º ano).

Extrapolando o intervalo de equilíbrio apresentado, os resultados do ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) suportam inequivocamente a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ nesta categoria de aulas. Em termos qualitativos e de acordo com a escala de *Likert*, os valores médios apresentados correspondem às menções de ‘muito’ e ‘bastante’ no parâmetro ‘desafios’ e ‘capacidades/conhecimentos’, respetivamente. Na verdade, depoimentos dos alunos apresentados no ‘indicador subjetivo’ (c) não só objetivam a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, como, de alguma forma, rebatem o referido intervalo de equilíbrio obtido em aulas da categoria ‘laboratório de música’:

“Adorei inventar ritmos corporais” (Hugo, 5.º ano);  
“Muito fixe a partir de uma lengalenga criar músicas” (Ariana, 5.º ano);  
“Gosto sempre do laboratório de música. Hoje adorei fazer ritmos corporais e inventar acompanhamento para a canção” (Maria, 5.º ano);  
“Adorei. Fantastic, Magic!” (Mara, 5.º ano);  
“Gostei muito e quero participar mais e melhor” (Sílvia, 6.º ano);  
“Gostei porque estou a aprender coisas novas e interessantes” (Magali, 6.º ano); “Foi um grande desafio e acho que estivemos bem” (Henrique, 6.º ano);  
“Achei um desafio autêntico e gostei muito de fazer este laboratório de música” (Ricardo, 6.º ano);  
“Acho que foi um ótima aula. Gostei mesmo muito” (Inês, 6.º ano);  
“Eu gostei desta actividade, acho que é um desafio de total interesse. Adoro as aulas em que fazemos laboratórios de música e é sempre de temas diferentes” (Lara, 6.º ano);  
“Foi a melhor aula de sempre” (Bruno, 6.º ano);  
“O que mais gostei foi a criação da letra alternativa para a canção” (Maria, 6.º ano);  
“O meu grupo trabalhou muito bem e acho que a nossa apresentação da peça foi muito boa” (Inês, 6.º ano);  
“Foi a melhor aula do mundo. Devíamos voltar a repetir” (Ângelo, 6.º ano).

Deve salientar-se ainda, ter sido esta categoria de aulas aquela que permitiu recolher a maior quantidade de dados relativos ao ‘indicador subjetivo’ (c), o qual, como previamente mencionado, se revestiu de carácter facultativo de resposta. Nesse sentido, complementando a existência de evidentes indicadores de ‘experiência ótima/estados de fluxo’, as palavras dos alunos avigoram princípios basilares à abordagem OS e reforçam a importância que esta assume no processo ensino/aprendizagem, destacando-se o constante estímulo à criatividade e à improvisação, numa diversidade de atividades que se desenvolveram tendo sempre presente que a música está ao alcance de todos, i.e., de forma inata e desde o mais profundo da nossa natureza, somos criaturas musicais (Koelsch, 2013a). Neste particular, ao defender que, quando produzimos música em grupo, existem fortes momentos de desfrute e de prazer, ou seja, ao produzirem sons, os seres humanos não só ouvem esses sons como os coordenam com os seus próprios movimentos e, recordando o que produziram e vivenciaram anteriormente, projetam-nos naquilo que poderão produzir depois, o pensamento de Koelsch (2013b) apresenta fortes pontos de contacto com ‘Eu Musical’ (e seu desenvolvimento), para o entendimento dos quais, devidamente enquadrados nas dimensões e sub-dimensões do ‘MoMEuM’, o presente estudo pretende contribuir.

Pelo exposto, ao apresentarem inegável correlação com princípios de várias dimensões (e sub-dimensões) do ‘MoMEuM’, a improvisação, a criatividade e a componente social inerentes à abordagem OS, em geral, e aos ‘laboratórios de música’, em particular, favoreceram a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e, conseqüentemente, do desenvolvimento do ‘Eu Musical’. Este entendimento encontra ainda fundamento no facto de estudos recentes de Veloso (2012) destacarem que a composição musical desenvolvida em grupos, na sala de aula, se apresenta como forma de promover o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento musical. Neste particular, a autora salienta que

(...) é importante não esquecer que os alunos são parte ativa no processo de aprendizagem, num processo de transformação de conhecimentos prévios em novos conhecimentos, através de diversos modos de interação, participação e comunicação que desenvolvem no mundo que os rodeia (Veloso, 2012:31).



Também Bresler (2009) apresenta questões sociais de destacada relevância na improvisação grupal em contexto de Educação Musical ao argumentar que “boas improvisações refletem habilidades, imaginação e conexão entre *performers*, em tudo distantes do modo ‘piloto automático’”<sup>217</sup>.

Procurando distanciar-se, ao máximo, do ‘modo piloto automático’, as atividades levadas a cabo no decurso de toda a investigação-ação, com especial ênfase nos ‘laboratórios de música’, pretenderam envolver e ampliar as aptidões sensoriais, afetivas, cognitivas, corporais e sociais que a abordagem OS pressupõe e, através delas, favorecer o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos. Resultados apresentados justificam esta interpretação e validam a importância que a criatividade, a improvisação e o fazer-se música em grupo assumiram no decurso de toda a investigação-ação, particularmente, ao nível desta categoria de aulas. Associando estes mesmos resultados, à fase (4) ‘reflexão’ do ‘modelo em espiral de investigação-ação’ (Kemmis & McTaggart, 1988), o presente estudo teve sempre presente a ideia de Maschat (2012), segundo quem, na abordagem OS é fundamental

(...) observar e ouvir as crianças, porque as suas contribuições para as nossas aulas são essenciais para transformar estímulos em exploração, improvisação e composição de suas próprias obras. Deste modo ver-se-ão os frutos do trabalho que Carl Orff promoveu como processo dinâmico, sempre a fluir e a desenvolver-se, nunca completamente terminado (Maschat, 2012:23)<sup>218</sup>.

Com o intuito de proporcionar resultados globais relativos ao ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b), a análise de dados respeitantes aos 637 questionários (*AFIMA*) deu origem ao gráfico 8, que inclui, no ponto (4) ‘global’, o somatório das categorias (1 ‘geral’; 2 ‘música e movimento’ e 3 ‘laboratórios de música’).

---

<sup>217</sup> “Good improvisations reflect skills, imagination and connection among the performers away from an ‘automatic pilot’ mode” (Bresler, 2009:16).

<sup>218</sup> “(...) observar y escuchar a los niños porque sus aportaciones a nuestras clases son esenciales para transformar estímulos en exploración, improvisación y composición de sus propias obras. De este modo se verá los frutos del trabajo que Carl Orff impulsó como proceso dinámico, siempre fluyendo y en desarrollo, nunca del todo acabado” (Maschat, 2012:23).

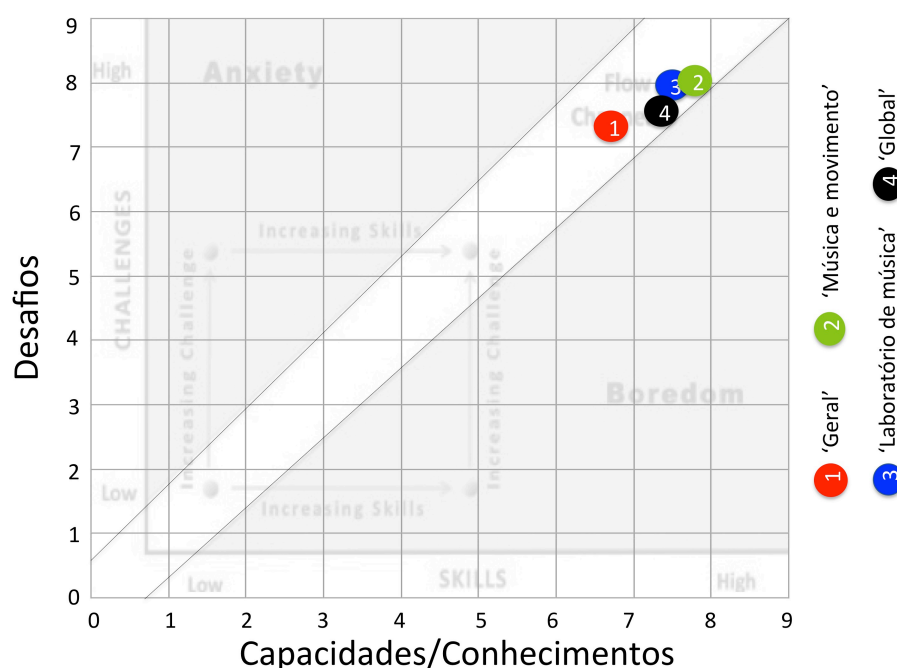


Gráfico 8: Resultados globais do 'indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) nas categorias (1) 'geral', (2) 'música e movimento' e (3) 'laboratórios de música'

Sintética e conclusivamente, os resultados globais do 'indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (b) permitiram verificar que:

- a) As três categorias de aulas apresentaram valores médios que as posicionam no '*Flow Channel*' (Csikszentmihalyi,1990), sugerindo a ocorrência/vivência de 'experiências ótimas/estados de fluxo', com base na existência do equilíbrio defendido por Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1997, 2002) e Custodero (1999, 2002a, 2003, 2005);
- b) De acordo com a correspondência qualitativa apresentada na escala de *Likert* que constituiu 'indicador b' do *AFIMA*, os valores médios atribuídos às atividades desenvolvidas corresponderam, nas três categorias de aulas, às menções de 'bastante' ou 'muito' nos dois parâmetros que constituem o indicador: 'desafios' e 'capacidades/conhecimentos' (Categoria 1 - 'geral': 'bastante'/'bastante'; Categoria 2 - 'música e movimento': 'muito'/'muito' e Categoria 3 - 'laboratórios de música': 'muito'/'bastante');
- c) Os intervalos de equilíbrio (Categoria 1 - 'geral': 0,31; Categoria 2 - 'música e movimento': 0, 25 e Categoria 3 - 'laboratórios de música': 0,41)

apresentaram, nas três categorias de aulas, valores extremamente reduzidos (nunca atingindo meio valor), os quais, face ao referido equilíbrio e posição alcançada no *Flow Channel* (Csikszentmihalyi, 1990), se revestem de extrema importância na validação da ocorrência/vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002; Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005);

- d) Em termos globais, os alunos consideraram as atividades ‘muito’ desafiantes (7,68), tendo-se manifestado ‘bastante’ aptos ao seu desenvolvimento (capacidades/conhecimentos - 7,36). Os valores médios globais (7,68 - desafios e 7,36 - capacidades/conhecimentos) colocam, de um modo geral, a abordagem OS num ponto elevado do *Flow Channel* (Csikszentmihalyi, 1990), com um intervalo de equilíbrio global de apenas 0,32.

Face ao supra-exposto, o indicador em análise providenciou resultados que evidenciam a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Cunha & Carvalho, 2013a), a qual é intensificada, qualitativamente, com eloquentes dados oportunamente expostos no decurso do presente Capítulo, obtidos através do ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA*.

Em termos correlacionais, deve salientar-se, por um lado, uma maior consistência entre indicadores (a) e (b) na categoria de aulas ‘música e movimento’ e, por outro, a existência de uma ligeira inconsistência entre indicadores (a) e (b) nas categorias ‘geral’ e ‘laboratório de música’, dado apresentarem, no ‘indicador afetivo’(a), um elevado número de casos de vivência de emoções/estados afetivos positivos, em elevados graus de intensidade, sendo esta superioridade tenuemente rebatida no ‘indicador relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b), com intervalos de equilíbrio de 0,31 e 0,41, respetivamente. Ainda que previamente justificado, assumindo parca relevância no âmbito dos objetivos específicos do presente trabalho, tal fenómeno não deve ser negligenciado, dado levantar questões sobre as quais estudos futuros poderão debruçar-se.

No sentido de fundamentar, empiricamente, a relação entre abordagem OS e FT apresentada no ponto 1. do Capítulo IV, os resultados globais obtidos no *AFIMA* permitiram verificar que:

- a) O ‘indicador afetivo’ (a) permitiu a da condição (2) ‘atenção’, ao registar 630 casos (98,90%) ‘alerta’, em contraposição a apenas 7 casos (1,09%) para o estado ‘sonolento’;
- b) De forma estreitamente ligada com a condição (2) ‘atenção’, as condições (3) ‘curiosidade’ e (4) ‘interesse intrínseco’, bem como os elementos (2) ‘temos que ser capazes de nos concentrar no que estamos a fazer’ e (5) ‘agimos com um envolvimento profundo’, para além dos relevantes depoimentos (‘indicador subjetivo’ - c) apresentados ao longo do presente capítulo, de acordo com o ‘indicador afetivo’ (a), apenas ocorreram 4 casos (0,62%) para os estados afetivos ‘distraído’ e ‘aborrecido’, sendo que, em 99,37% dos casos, os alunos manifestaram estar em estado ‘envolvido’ e ‘excitado’;
- c) No que concerne ao elemento (7) ‘desaparece a preocupação com o ‘Eu’, mas paradoxalmente, a sensação do ‘Eu’ emerge mais forte depois da experiência de fluxo terminar’, bem como à condição (1) ‘controlo’, resultados gerais relativos ao ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) validam parcialmente este elemento, dado a média global apresentar um intervalo de equilíbrio de apenas 0,32 (‘desafios’: 7,68 | ‘capacidades/conhecimentos’ - 7,36);
- d) Não se apresentando como dado quantitativamente mensurável através do *AFIMA*, o elemento ‘altera-se a sensação de passagem do tempo’, definido por Csikzentmihalyi (2002), encontra validação em testemunhos do ‘indicador subjetivo’ (c), obtidos no decurso de aulas das três categorias:

#### Categoria 1 - ‘geral’:

“Hoje a aula passou tão depressa. Esta actividade podia durar mais tempo”  
(Sara, 5.º ano);

“Foi muito bom. O tempo passou a correr. Acho que fiz com sucesso a actividade” (Miguel, 6.º ano);

### Categoria 2 - ‘música e movimento’:

“Nestas aulas o tempo passa tão depressa” (Inês, 6.º ano);  
“Gostei da actividade porque foi um desafio e não dei pelo tempo passar”(Ricardo, 6.º ano);

### Categoria 3 - ‘laboratório de música’:

“Foi divertido, ‘fixe’. O tempo voou” (Henrique, 6.º ano);  
“Eu adorei. Nem notei o tempo a passar” (Samuel, 6.º ano);  
“Foi ‘fixe’. O tempo passou a correr. A actividade foi engraçada, divertida, altamente” (Luís, 6.º ano).

Estabelecendo ligação à relação entre desafios/capacidades inerente à FT e, no quadro epistemológico e metodológico do presente estudo, ao ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ do *AFIMA*, Jackson (2010:12) avigora a existência de progressivos desafios na abordagem OS ao testemunhar que, em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical, “Mantendo desafios. Não tendo medo de tentar algumas ideias de níveis superiores com eles. Eles vão surpreendê-lo. Pelo facto de eu não ter ensinado antes, não significa que eles não consigam fazê-lo. Eles querem desafios”<sup>219</sup>. Diretamente relacionado com a progressão desses mesmos desafios/capacidades (*Flow Channel*), a abordagem OS proporciona múltiplas e progressivas experiências musicais, nas quais cada ser humano, em ritmo muito próprio, amplia conhecimentos e desenvolve capacidades/conhecimentos. Neste particular, López-Ibor (2007) destaca

Um indivíduo aprende de formas diferentes nas várias etapas da sua vida e cada aluno reage de forma distinta na receção de informação. No processo de ensino ‘Orffiano’, procuramos abordar a compreensão da música e da dança através de uma exploração plurifacetada. Quantas mais formas de aproximar-se de um conceito se utilizam, mais alunos beneficiarão e terão oportunidades para aprender e aprofundar aprendizagens (López-Ibor, 2007:10)<sup>220</sup>.

Em suma, para além dos pontos de contacto entre abordagem OS e FT,

---

<sup>219</sup> “Keep Challenging. Don’t be afraid to try some of those higher levels ideas with them. They will surprise you. Just because I haven’t taught something before doesn’t mean they can’t do it. They want the challenge” (Jackson, 2010:12).

<sup>220</sup> “Un individuo aprende de formas diferentes en las varias etapas de su vida y cada alumno reacciona de una forma distinta en cuanto a la forma en la que recibe la información. (...) En el proceso de enseñanza orffiano procuramos llegar a la comprensión de la música y la danza a través de una exploración plurifacética. (...) Cuanto más formas de acercarse a un concepto se utilicen, más alumnos se beneficiarán y tendrán oportunidades para aprender y profundizar en el aprendizaje” (López-Ibor, 2007:10).

discutidos no ponto 1 do Capítulo IV, os resultados do presente estudo permitiram concluir, de forma empiricamente fundamentada, que a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical se coaduna com pressupostos defendidos por Csikzentmihalyi (1975; 1990; 1997; 2002), segundo quem, em ‘estado de fluxo’ o ser humano se encontra completamente absorto nas atividades, e por força da atenção/concentração, da vivência de momentos de profundo prazer e desfrute, bem como processos afetivos e cognitivos que, de forma contínua e relacional, criam ordem na consciência, desencadeiam pensamentos e ações e fortalecem o crescimento do ‘Eu’.

Importantes aspetos comportamentais referidos pelos alunos no ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA* corroboram, qualitativamente, os elevados índices de atenção, interesse, concentração e envolvimento apresentados:

“Com esta atividade acho que a turma ficou mais calma” (Marta, 5.º ano - aula da categoria ‘música e movimento’);

“Foi tão bom aprender uma música nova. Também acho que hoje nos portamos muito melhor que antes” (Inês, 5.º ano - aula da categoria ‘música e movimento’);

“Hoje notei que o (...) e o (...) se portaram melhor que nas outras aulas” (Ricardo, 6.º ano - aula da categoria ‘laboratório de música’).

No mesmo sentido, de forma transversal a toda a investigação-ação, os resultados globais obtidos através do *AFIMA* apontaram para uma forte ligação com os focados requisitos necessários ao desenvolvimento de uma ‘personalidade autotélica’ (Csikzentmihalyi, 2002). Esta relação poderá, também ela, ser alvo de futuros estudos longitudinais.

### **2.3. Análise de estudo(s) de caso: (re)validação (*AFIMA*)**

Com o intuito de (re)validar o *AFIMA*, enquanto instrumento de recolha e categorização de dados indicadores de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical, a análise alicerçada no procedimento de estudo de caso visou o âmbito longitudinal defendido e praticado por Custodero (2003, 2005) e permitiu intensificar resultados do estudo global. Nesse sentido, o *AFIMA* foi reaplicado no ano letivo de 2011/2012, tendo como amostra os alunos de 5.º ano que, no decurso do ano letivo de 2010/2011, participaram na investigação-ação. Assim, um ano após as

aulas terem tido lugar, todos os alunos da referida turma foram convidados a ver e ouvir um conjunto de três aulas<sup>221</sup> (uma por categoria) leccionadas no decurso da investigação-ação (2010/2011), tendo presente que

Quando (re)visitamos a nossa documentação, tomamos conhecimento dos nossos processos de pensamento e, portanto, podemos rever, seleccionar ou rejeitar as nossas ideias. Descobri que a documentação que utiliza gravações vídeo foi particularmente relevante, dado este projeto envolver muitas linguagens simbólicas, como música e movimento, que não poderiam ser facilmente capturadas através de traços escritos, desenhos, ou mesmo da fotografia<sup>222</sup> (Lui, 2011:16).

Recebendo instruções para focarem, dentro do máximo possível, a sua atenção neles próprios, cada um dos alunos preencheu, no final da cada visualização/audição, um novo exemplar do questionário *AFIMA* (reaplicação).

Alicerçado no pressuposto de que investigação-ação e estudo de caso se encontram muito próximos e complementares em Educação Musical (Adelman & Kemp, 1995), a análise de dados adquiriu, nesta fase do estudo, um carácter comparativo de dados relativos à aplicação do *AFIMA* (ano letivo de 2010/2011) e à sua reaplicação (ano letivo de 2011/2012).

Sendo o objetivo central (re)validar o *AFIMA* e, através dessa (re)validação, contribuir para o aumento da fiabilidade de resultados alcançados no estudo global, esta componente do estudo não pretendeu uma análise exaustiva de dados (totalidade dos alunos), pelo que, respeitando a representatividade de género, a amostra seleccionada foi de dois alunos, por categoria de aula, tendo como base os seguintes critérios de aleatoriedade: Categoria 'geral' - Aluna e aluno com idade mais elevada da turma; Categoria 'música e movimento' - Aluna e aluno com idade menos elevada da turma; Categoria 'laboratórios de música' - Aluna e aluno com idade média (central) da turma.

Com base nas cinco características qualitativas inerentes ao estudo de caso (Bogdan & Biklen, 1994), de forma a estabelecer relações precisas entre

---

<sup>221</sup> Cf. Anexo 27 (suporte digital): "Aulas filmadas (Re)validação *AFIMA*"

<sup>222</sup> "When we re-visited our documentation, we became aware of our thinking processes and therefore could revise, select, or reject our ideas. I found that documentation using video recordings was particularly important, as this project involved many symbolic languages such as music and movement, which could not be easily captured by written traces, drawings, or even photography" (Lui, 2011:16).

fenómenos, os dados apresentam uma configuração comparativa entre indicadores definidos no *AFIMA*. Assim, a tabela 9 refere-se à categoria de aulas (1) ‘geral’:

(Aluna) <sup>223</sup>	Aula de aplicação do <i>AFIMA</i>	Aula de replicação do <i>AFIMA</i>
‘Indicador afetivo’ (a)	<b>Bastante</b> Feliz <b>Bastante</b> Alegre <b>Bastante</b> Excitada <b>Muito</b> Envolvida <b>Muito</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeita <b>Muito</b> Bem Sucedida	<b>Bastante</b> Feliz <b>Bastante</b> Alegre <b>Razoavelmente</b> Excitada <b>Muito</b> Envolvida <b>Muito</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeita <b>Muito</b> Bem Sucedida
‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b)	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>
	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>
‘Indicador subjetivo’ (c)	“Gostei da actividade.”	“Gostei muito desta actividade que tinha desenvolvido.”
(Aluno) <sup>224</sup>	Aula de aplicação do <i>AFIMA</i>	Aula de replicação do <i>AFIMA</i>
‘Indicador afetivo’ (a)	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Muito</b> Excitado <b>Muito</b> Envolvido <b>Bastante</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeito <b>Bastante</b> Bem Sucedido	<b>Bastante</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Bastante</b> Excitado <b>Bastante</b> Envolvido <b>Muito</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeito <b>Bastante</b> Bem Sucedido
‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b)	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>	A atividade foi um desafio? <b>Muito (8)</b>
	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>
‘Indicador subjetivo’ (c)	“Gostei de aprender a música na flauta”.	“Acho que fui muito participativo. Senti-me alegre e feliz.”

Tabela 9: Resultados comparativos de aplicação/replicação do *AFIMA* na categoria (1) ‘geral’

Dos resultados apresentados na tabela 9, é facilmente perceptível que, de forma longitudinal (cerca de um ano depois), os alunos apresentaram um entendimento coincidente com aquele que assumiram ter no final da atividade desenvolvida. Assim, validaram o *AFIMA* enquanto instrumento de recolha de dados, bem como os resultados que, através dele, foram obtidos.

<sup>223</sup> Cf. Anexo 22.1 (suporte digital): *AFIMA* original preenchido pela aluna (aplicação e replicação na categoria ‘geral’).

<sup>224</sup> Cf. Anexo 22.2 (suporte digital): *AFIMA* original preenchido pelo aluno (aplicação e replicação na categoria ‘geral’).



Nesta categoria de aulas ('geral'), destaque para ligeiras variações relativas ao grau/intensidade de vivência apresentados no 'indicador afetivo' (a): registo de quatro descidas de intensidade (assinaladas a vermelho) e de uma subida (assinalada a verde). Estas variações podem considerar-se pouco significativas, tendo presente que os graus/intensidades de vivência variam apenas um nível (e.g. negativamente, de 'muito' para 'bastante' ou 'bastante' para 'razoável' e, positivamente, de 'bastante' para 'muito'). Relativamente ao 'indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b), apenas se registou uma descida quantitativa (de 9 para 8), mantendo-se a correspondência qualitativa ('muito') inicialmente atribuída na escala de *Likert*.

Tal como na categoria de aulas 'geral', a aplicação/reaplicação do *AFIMA* na categoria de aulas 'música e movimento' facultou dados que corroboram os resultados alcançados no estudo global.

(Aluna) <sup>225</sup>	Aula de aplicação do <i>AFIMA</i>	Aula de replicação do <i>AFIMA</i>
'Indicador afetivo' (a)	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Muito</b> Excitada <b>Muito</b> Envolvida <b>Bastante</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeita <b>Muito</b> Bem Sucedida	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Muito</b> Excitada <b>Muito</b> Envolvida <b>Bastante</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeita <b>Muito</b> Bem Sucedida
'Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b)	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (8)</b>	Consegui desenvolver bem a atividade <b>Bastante (7)</b>
(Aluno) <sup>226</sup>	Aula de aplicação do <i>AFIMA</i>	Aula de replicação do <i>AFIMA</i>
'Indicador afetivo' (a)	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Muito</b> Excitado <b>Muito</b> Envolvido <b>Bastante</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeito <b>Muito</b> Bem Sucedido	<b>Muito</b> Feliz <b>Bastante</b> Alegre <b>Muito</b> Excitado <b>Muito</b> Envolvido <b>Bastante</b> Alerta <b>Bastante</b> Satisfeito <b>Muito</b> Bem Sucedido
'Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b)	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>	A atividade foi um desafio? <b>Muito (8)</b>
	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>	Consegui desenvolver bem a atividade <b>Bastante (7)</b>
'Indicador subjetivo' (c)	"Devíamos fazê-la mais vezes mas com músicas diferentes".	"Acho que fui muito participativo. Senti-me alegre e feliz."

Tabela 10: Resultados comparativos de aplicação/replicação do *AFIMA* na categoria (2) 'música e movimento'

Como se pode observar na tabela 10, existe uma consistência absoluta assumida, pela aluna, no 'indicador afetivo' (a). No que concerne a variações negativas, ainda que se tenham registado seis incidências (três em cada um dos indicadores), a sua relevância não põe em causa a validade do *AFIMA* e, por conseguinte, do estudo global. Fundamenta esta interpretação o facto de apenas uma das variações negativas apresentar uma oscilação superior a um nível ('9 - muito' para '7 - bastante') no 'indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos', o qual, ainda assim, por força do referido equilíbrio (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002; Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005), se mantém no *Flow Channel* (Csikszentmihalyi, 1990) e comprova a ocorrência de 'experiências ótimas/estados de fluxo'.

<sup>225</sup> Cf. Anexo 22.3 (suporte digital): *AFIMA* original preenchido pela aluna (aplicação e replicação na categoria 'música e movimento').

<sup>226</sup> Cf. Anexo 22.4 (suporte digital): *AFIMA* original preenchido pelo aluno (aplicação e replicação na categoria 'música e movimento').

(Aluna) <sup>227</sup>	Aula de aplicação do AFIMA	Aula de replicação do AFIMA
'Indicador afetivo' (a)	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Bastante</b> Excitada <b>Bastante</b> Envolvida <b>Bastante</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeita <b>Muito</b> Bem Sucedida	<b>Muito</b> Feliz <b>Bastante</b> Alegre <b>Razoavelmente</b> Excitada <b>Muito</b> Envolvida <b>Muito</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeita <b>Muito</b> Bem Sucedida
'Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b)	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>
	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>
'Indicador subjetivo' (c)	"Não estava à espera que íamos fazer laboratório de música."	"Acho que participei muito".
(Aluno) <sup>228</sup>	Aula de aplicação do AFIMA	Aula de replicação do AFIMA
'Indicador afetivo' (a)	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Muito</b> Excitado <b>Muito</b> Envolvido <b>Muito</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeito <b>Muito</b> Bem Sucedido	<b>Muito</b> Feliz <b>Muito</b> Alegre <b>Muito</b> Excitado <b>Muito</b> Envolvido <b>Muito</b> Alerta <b>Muito</b> Satisfeito <b>Muito</b> Bem Sucedido
'Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b)	A atividade foi um desafio? <b>Muito (9)</b>	A atividade foi um desafio? <b>Muito (8)</b>
	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Muito (9)</b>	Consegui desenvolver bem a atividade? <b>Bastante (7)</b>
'Indicador subjetivo' (c)	"Adorei esta atividade, foi um desafio muito grande e muito trabalhoso".	"Gostei muito, das que já vi foi a melhor."

Tabela 11: Resultados comparativos de aplicação/replicação do AFIMA na categoria (3) 'laboratório de música'

Na categoria de aulas 'laboratório de música', os resultados apresentados na tabela 11 confirmam os princípios de confiança e credibilidade atribuídos ao AFIMA nas duas categorias de aulas anteriormente analisadas, salientando-se a consistência integral de emoções/estados afetivos (e respetivos graus de intensidade) assumidos pelo aluno no 'indicador afetivo' (a).

Não obstante terem sido verificadas ligeiras descidas no 'indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b) - descida quantitativa de 9 para 8 no 'desafio', mantendo-o qualitativamente na menção 'muito' e de '9 - muito' para '7 - bastante' nas capacidades/conhecimentos -, os resultados mantiveram o equilíbrio inerente ao *Flow Channel* (Csikszentmihalyi,1990) e certificaram a

<sup>227</sup> Cf. Anexo 22.5 (suporte digital): AFIMA original preenchido pela aluna (aplicação e replicação na categoria 'laboratório de música').

<sup>228</sup> Cf. Anexo 22.6 (suporte digital): AFIMA original preenchido pelo aluno (aplicação e replicação na categoria 'laboratório de música').

vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, face à consistência plena no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) apresentados pela aluna. Das oscilações no ‘indicador afetivo’ (a), devem registrar-se duas descidas e duas subidas, as quais, ao apresentarem uma variação de apenas um nível de discrepância de grau/intensidade de vivência, reforçam a validade longitudinal do *AFIMA*, bem como a fiabilidade de dados e resultados do estudo global. A visualização/audição das aulas possibilitou que, de um ponto de vista externo e de forma partilhada com o professor-investigador, os alunos pudessem analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido, o que, numa investigação-ação, se reveste de relevância extrema (Arends, 2008, Dewey, 1933; Ferguson, 2012; Kemmis & McTaggart, 1988; Hickey, 2003).

No que respeita, especificamente, à categoria de aulas ‘laboratórios de música’, as reflexões finais desenvolvidas (em todas as aulas desta categoria) foram muito profícuas, sendo notório, aquando da visualização/audição da aula referente a esta mesma categoria, o desejo e a necessidade que os alunos manifestaram em fazer uma nova reflexão conjunta sobre o seu próprio trabalho, indo ao encontro da ideia defendida por Hickey (2003) de que o *feedback* construtivo não só permite refletir sobre ideias musicais postas em prática, como fornece dicas para melhorar composições futuras, ao mesmo tempo que inspira e encoraja o desenvolvimento musical dos alunos que ‘experienciam musicalmente’. Neste sentido, de forma intimamente ligada ao ‘MoMEuM’, testemunhos respeitantes ao ‘indicador subjetivo’ (c), obtidos na reaplicação do *AFIMA*, indiciam um forte contributo destas aulas no desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos envolvidos no estudo:

#### Categoria 1 - ‘geral’:

“A actividade foi muito boa e ao ver este vídeo notei que agora já estamos muito diferentes e que sabemos muito mais” (Diogo, 6.º ano);

“Acho que estive muito bem” (Alícia, 6.º ano);

#### Categoria 2 - ‘música e movimento’:

“Achei que estávamos todos bastante envolvidos e divertidos” (Mara, 6.º ano);

“Achei que foi divertida e também acho que melhorámos todos para melhor” (Mara, 6.º ano). “Foi divertido e aprendemos muito” (João, 6.º ano).

#### Categoria 3 - ‘laboratório de música’:

“Foi bom ver como fazíamos as coisas e a forma como mudámos” (Ana, 6.º ano);

“Foi giro. Já não me lembrava desta aula, mas acho que a nossa música esteve muito bem” (Flávia, 6.º ano);

Em suma, a coerência entre resultados comparativos de aplicação/reaplicação (re)validou o *AFIMA* enquanto instrumento de procura de indicadores de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical e, naturalmente, possibilitou legitimar a autenticidade de resultados obtidos no estudo global (investigação-ação).

### **3. Análise de conhecimentos adquiridos/competências desenvolvidas ('Prova Escrita de Avaliação Global' - 2.º Ciclo do Ensino Básico")**

O presente ponto pretende apresentar resultados quantitativos que, numa perspetiva avaliativa institucional formal, apoiem quantitativamente resultados previamente apresentados e corroborem a existência de desenvolvimento do 'Eu Musical' dos alunos envolvidos na investigação-ação.

Ao se referirem a uma visão essencialmente cognitivista em Educação e, por isso, algo distante do enquadramento teórico-epistemológico e de teorização de base do 'Eu Musical' (MoMEuM), os dados apresentados visam averiguar a aquisição de conhecimentos e o consequente desenvolvimento de "Competências Essenciais: Música - Currículo Nacional do Ensino Básico / Metas da Aprendizagem"<sup>229</sup> definidas pelo Ministério da Educação português para a disciplina de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, deve destacar-se que a planificação de todo o estudo, enquanto fase inicial do 'modelo em espiral de investigação-ação' de Kemmis & McTaggart (1988), se alicerçou nestes documentos orientadores, seus conteúdos e indicações programáticas de docência, com base em decisões tomadas em seio de Grupo disciplinar de Educação Musical, superiormente aprovadas em Departamento de Expressões e em Conselho Pedagógico da Escola na qual o estudo se desenvolveu.

Não sendo objetivo central do presente trabalho desenvolver um estudo relativo à avaliação da aquisição/desenvolvimento das referidas "Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem", os resultados reportam à 'Prova Escrita de Avaliação Global'<sup>230</sup>, realizada no final do 6.º ano, pelos alunos que integraram este estudo no decurso dos dois anos letivos (ação - 2010/2011 e reaplicação do AFIMA - 2011/2012). Deve destacar-se, ainda, que apenas foram analisados resultados particulares referentes a estes alunos, dado não se pretender em nenhum momento desta investigação um estudo comparativo, e neste caso, entre turmas da escola.

---

<sup>229</sup> Cf. Anexo 23 (suporte digital): "Metas de Aprendizagem - 2.º Ciclo - Educação Musical" e Anexo 24 (suporte digital): Metas: "Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais: Música*".

<sup>230</sup> Cf. Anexo 7 (suporte físico): Prova Escrita de Avaliação Global - 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O gráfico 9 apresenta os resultados obtidos, pela turma, na ‘Prova Escrita de Avaliação Global’.

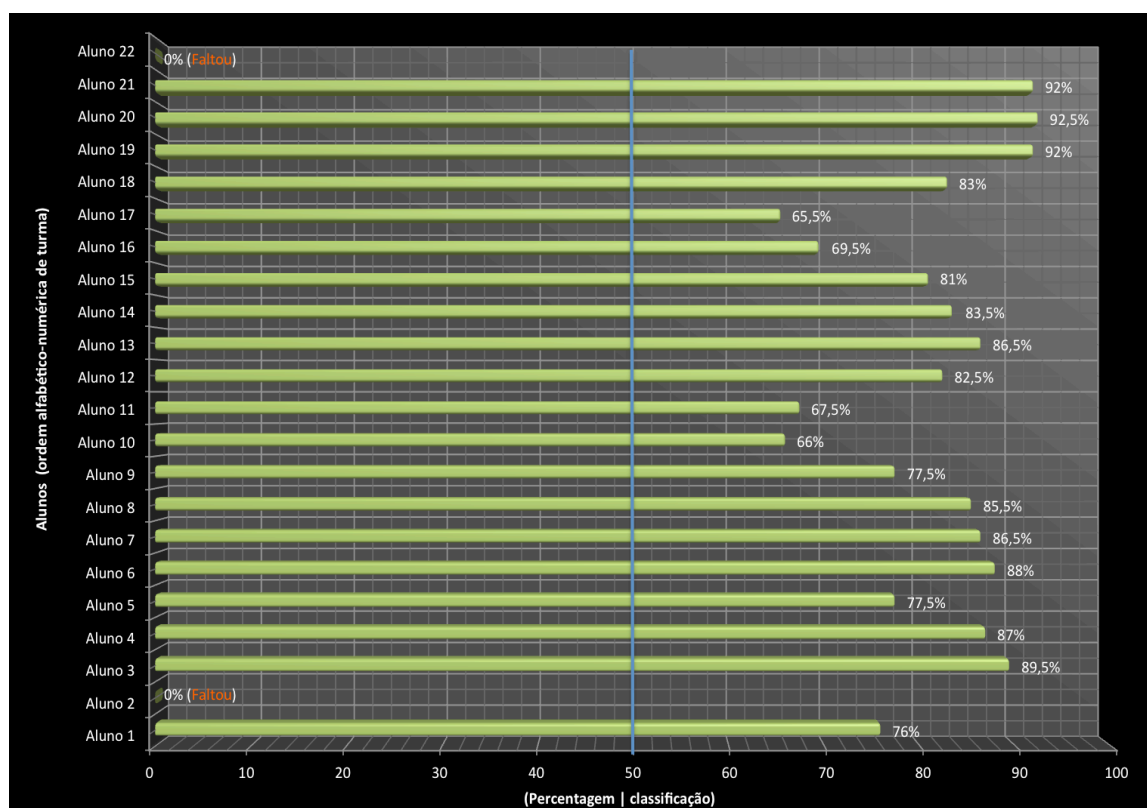


Gráfico 9: Resultados percentuais obtidos na ‘Prova Escrita de Avaliação Global’

De um universo de vinte e dois alunos, destaque para o facto de dois alunos (números 2 e 22, respetivamente) se encontrarem ausentes aquando da realização da prova. Extrapolando esta circunstância, uma análise imediata permite verificar que a turma alcançou um sucesso de 100%<sup>231</sup>, dado todos os alunos terem obtido nota superior a 50% - menção qualitativa de ‘Satisfaz’ -. Numa primeira interpretação, este facto evidencia, numa perspetiva marcadamente cognitivista, que os alunos desenvolveram/adquiriram as “Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem” previamante referidas. De uma análise e interpretação mais detalhadas, pode salientar-se que:

- a) Apenas quatro alunos obtiveram a menção qualitativa de ‘Satisfaz’, sendo a classificação mais reduzida de 65,5%;

<sup>231</sup> Para informações detalhadas, Cf. Anexo 8 (suporte físico): ‘Grelha de correção - Prova Escrita de Avaliação Global’.

- b) As classificações mais elevadas entre 92% e 92,5%, às quais corresponde a menção de ‘Excelente’, foram alcançadas por três alunos;
- c) Resultados que oscilam entre os 70% e os 90% foram conseguidos pelos restantes treze alunos da turma (menção de ‘Satisfaz Bastante’);
- d) A média global da turma é de 81,45%, à qual, qualitativamente, equivale a menção de ‘Satisfaz Bastante’.

Face ao supra exposto, pode afirmar-se que, aferidos através da ‘Prova Escrita de Avaliação Global’, os resultados globais de final de ciclo obtidos pela turma envolvida na investigação-ação são bastante satisfatórios (média de 81,45%). Esta evidência possibilita concluir que, em termos de avaliação institucional formal, os alunos desenvolveram/adquiraram, de forma bastante satisfatória, as “Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem” definidas pelo Ministério da Educação português para a disciplina de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

### 3.1. Reflexões (dos alunos)

Tendo em linha de conta a referida importância de participação ativa dos alunos na fase de “Reflexão (4)” prevista no modelo de investigação-ação de Kemmis & McTaggart (1988), os alunos desenvolveram, no final de 2.º Ciclo (6.º ano), um breve *self-report*<sup>232</sup> de auto-avaliação,

No que concerne à questão focada na forma como os alunos se sentiram no decurso das aulas de Educação Musical, salientam-se afirmações que se encontram intimamente ligadas às dimensões do ‘MoMEuM’ e, por conseguinte, à construção de conhecimento e ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’:

- “Senti-me bem, em forma!” (Elodie);
- “Senti-me muito alegre e feliz, porque estas aulas são interessantes” (Diogo); “Senti-me feliz, alegre e sempre com vontade de participar” (Maria);
- “Senti-me bem, senti-me feliz, senti-me contente, pois estas aulas fazem-me viver momentos felizes” (Mara);
- “Senti-me bem e acho que devíamos ter mais vezes. Queria ter esta disciplina no 7.º ano” (Ariana); “Senti-me bem e com ritmo” (José);

<sup>232</sup> O *self-report* de auto-avaliação apresentou carácter facultativo de resposta e compreendeu duas questões (de resposta aberta) Cf. Anexo 9 (suporte físico): ‘*Self-report* de auto-avaliação de final de 2.º Ciclo’.



“Senti-me muito bem porque trabalhámos quase sempre em grupo e as nossas ideias foram sempre importantes” (Ana);  
“Bem, porque adoro atividades em conjunto” (Inês).  
“Senti-me sempre bem, especialmente quando fizemos músicas com danças e laboratórios de música” (Alícia).

Com base no mesmo documento, os depoimentos seguintes referem-se às opiniões dos alunos sobre a importância que as atividades desenvolvidas tiveram no enriquecimento da sua personalidade (‘crescer como pessoa’) e no desenvolvimento do seu ‘Eu Musical’ (‘crescer musicalmente’):

“Sim, ajuda-me a crescer em todas as circunstâncias” (Diogo L.);

“Sim, porque trabalhar em grupo nos ajuda a ser mais unidos e respeitadores” (Mariana);

“Sim, porque assim aprendemos mais, enriquecemos a nossa cultura e convivemos com os nossos colegas e com o professor” (João F.);

“Eu acho que sim, porque aprendi muito mais sobre música e senti que fazia música” (Maria);

Sim, porque aprendo a tocar músicas e instrumentos novos e ficamos melhor psicologicamente” (Diogo P.);

“Sim, porque fiquei a saber muito sobre música que é uma das minhas coisas favoritas” (Marta);

“Sim, porque estamos a aprender e a crescer com os instrumentos” (Diogo F.); “Acho que sim, porque aprendemos várias coisas que podemos usar no futuro” (Flávia);

“Sim, musicalmente controlei o ritmo da música pois eu estava habituado a acelerar e como pessoa acho que melhorei e encontrei capacidades” (João P.).

Em suma, as declarações constantes do *self-report* de auto-avaliação coadunam-se com os resultados obtidos nos indicadores de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ apresentados (*FIMA* e *AFIMA*) e permitem deduzir que, através da abordagem OS, a construção de conhecimento e o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ (no quadro do ‘MoMEuM’) foram, para estes alunos, uma realidade.

#### 4. Análise de resultados de validação internacional (*AFIMA*)

Com o intuito de validar internacionalmente o *AFIMA*, enquanto instrumento de recolha de dados relativos à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em atividades desenvolvidas através da abordagem OS, na fase final do estudo global (janeiro de 2013), foi solicitada a participação de 87 professores ‘Orffianos’ registados numa lista de endereços que consta de 21 países<sup>233</sup>. Nesse sentido, o *AFIMA* (adaptação portuguesa e versão em língua inglesa da adaptação portuguesa)<sup>234</sup> foi enviado para cada um dos docentes, com o intuito de ser traduzido (língua materna de cada um dos países) e implementado numa aula baseada na abordagem OS. Não obstante a participação ter sido solicitada a um considerável número de docentes (87), englobando um total de 21 países, apenas conseguiram obter-se resultados relativos a quatro (Argentina, Espanha, Finlândia e Inglaterra). Os docentes envolvidos nesta fase do estudo implementaram o *AFIMA* em versões devidamente traduzidas (língua materna do seu país), tendo transcrito e devolvido todos os dados em língua inglesa.

Deste modo procurou-se, simultaneamente, validar internacionalmente o *AFIMA*, legitimar os resultados obtidos no estudo global, bem como comprovar o grau de impacto que a ‘variável professor’ neles poderia assumir.

Apresentando-se como número bastante distante do ideal, entendeu-se que os dados deveriam ser tidos em consideração, no sentido de poderem contribuir para os objetivos previamente focados e, concomitantemente, servirem de possível estímulo para futuros estudos focados nesta temática.

Atendendo à diversidade geográfica, cultural e social dos quatro países em análise, optou-se por apresentar os resultados de forma agrupada, designado por ‘Grupo Internacional’. Aplicado em alunos (n=81)<sup>235</sup> de faixa etária similar à apresentada pelos alunos envolvidos na investigação-ação (Portugal), o *AFIMA* providenciou dados que serão apresentados graficamente, acompanhados de uma concisa interpretação e discussão. Deve ressaltar-se que, por se referirem

---

<sup>233</sup> Total de 87 solicitações em 21 países: Alemanha; Argentina; Austrália; Áustria; Bélgica; Brasil; Canadá; China; Coreia do Norte; Coreia do Sul; Estados Unidos da América; Espanha; Estónia; Finlândia; Grécia; Inglaterra; Islândia; Itália; Líbano; Tailândia e Turquia. Os docentes que integram a lista de contactos desenvolveram, em conjunto com o professor-investigador, formação específica na abordagem OS.

<sup>234</sup> Cf. Anexo 10 (suporte físico): ‘*AFIMA* - Versão em língua inglesa da adaptação portuguesa’.

<sup>235</sup> Argentina: n = 23; Espanha: n = 22, Finlândia: n = 16 e Inglaterra: n = 20.

apenas a uma aula/sessão (categoria 'geral' - internacional), os dados serão apresentados e discutidos, de forma comparativa, com aqueles que foram obtidos na aula/sessão na qual foi aplicado, pela primeira vez, o *AFIMA* na investigação-ação desenvolvida em Portugal. Neste particular, ainda que não influenciando os resultados (percentuais) alcançados, deve destacar-se a variação do número de participantes: 'Grupo Portugal' (n=50 - duas turmas envolvidas na investigação-ação) e 'Grupo Internacional' (n=81 - quatro turmas de validação internacional).

Os resultados obedecem à ordem de apresentação previamente definida - 'indicador afetivo' (a); 'indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos' (b). No caso do 'Grupo Internacional', sempre que considerado oportuno, o 'indicador subjetivo' (c) providenciará dados qualitativos de fundamentação. Relativamente ao 'Grupo Portugal', no sentido de evitar a duplicação de informação, podem ser considerados para o efeito depoimentos anteriormente apresentados.

#### 4.1. Indicador afetivo (*AFIMA*)

O gráfico 10 refere-se aos resultados obtidos no ‘indicador afetivo’ pelo ‘Grupo Internacional’.

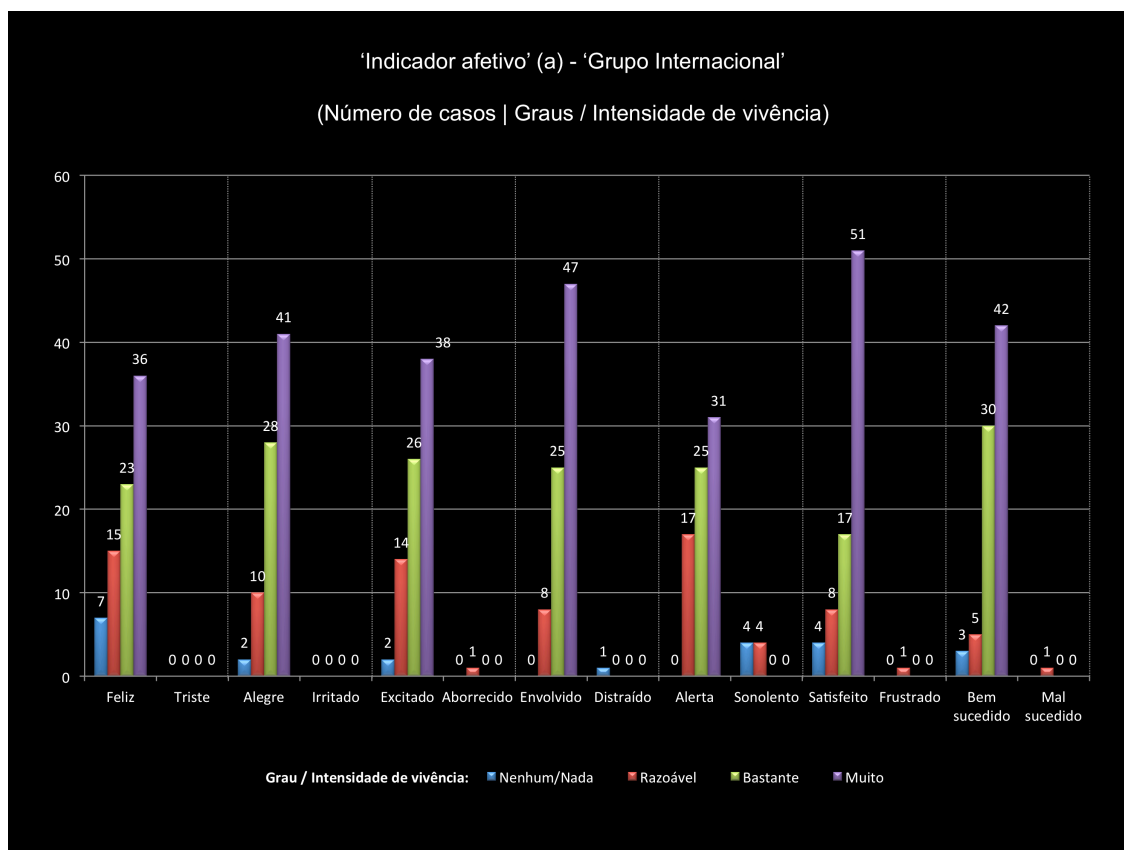


Gráfico 10: Resultados estatísticos ‘Grupo Internacional’ no ‘indicador afetivo’ (a)

Numa leitura inicial, deve destacar-se a homogeneidade de vivência de emoções/estados afetivos positivos, em elevados graus de intensidade previstos no *AFIMA*. Numa análise mais detalhada, pode verificar-se que o grau de intensidade ‘muito’ foi o mais indicado na vivência de todas as emoções/estados afetivos positivos, e.g. 62,96% da amostra internacional manifestou sentir-se ‘muito satisfeito’, 58,02% ‘muito envolvido’, 51,85% ‘muito bem sucedido’ e 50,61% ‘muito alegre’. Inversamente, no que respeita à vivência de emoções/estados afetivos negativos, o máximo atingido é de 4,93% para razoavelmente ‘sonolento’ e de apenas 1,23% para razoavelmente ‘aborrecido’, ‘frustrado’ e ‘mal sucedido’, respetivamente.

Relativamente à neutralidade de emoções, associada ao grau/intensidade de vivência ‘nenhum/nada’, registaram-se valores que, sendo pouco significativos,

devem ser referidos. A saber: 8.64% para a emoção/estado afetivo ‘feliz’; 4,93% para ‘satisfeito’; 3,70% para ‘bem sucedido’; 2,46% para ‘alegre’ e ‘excitado’ e 1,23% para a emoção/estado negativo ‘distraído’.

Adotando o aludido âmbito comparativo, o gráfico 11 apresenta resultados relativos ao ‘Grupo Portugal’, no que respeita ao ‘indicador afetivo’ (a).

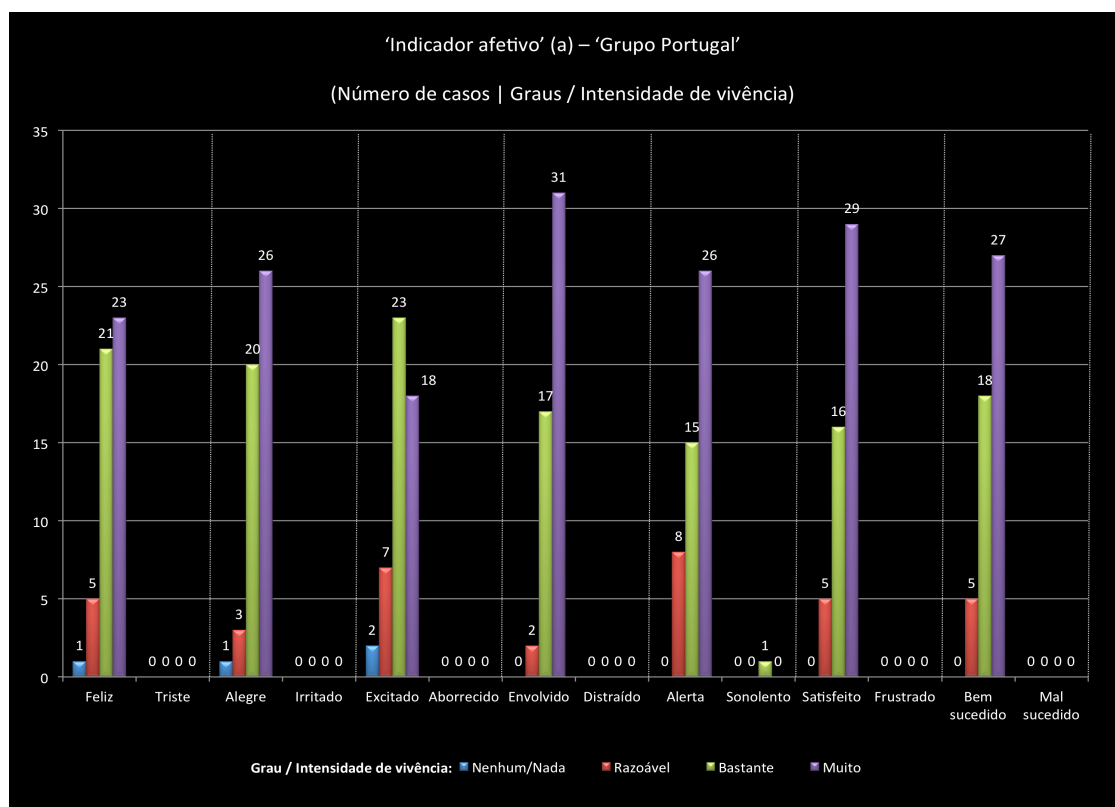


Gráfico 11: Resultados estatísticos - ‘Grupo Portugal’ no ‘indicador afetivo’ (a)

Em termos globais, à semelhança da amostra que constitui o ‘Grupo Internacional’, os resultados obtidos pelo ‘Grupo Portugal’ revelam uma inquestionável superioridade de vivência de emoções/estados afetivos positivos em elevados graus de intensidade, e.g. 62% ‘muito envolvido’, 58% ‘muito satisfeito’, 54% ‘muito bem sucedido’ e 52% ‘muito alegre’ e ‘muito alerta’.

Em termos de emoções/estados afetivos negativos vivenciados, os dados respeitantes à primeira aula/sessão na qual foi aplicado o *AFIMA* em Portugal, revelam uma ocorrência única (2% da amostra) para ‘bastante sonolento’. No que concerne à neutralidade de vivência de emoções/estados afetivos, associada ao grau/intensidade ‘nada/nenhum’, 2% da amostra revelou nada ter sentido

relativamente à emoção/estado afetivo ‘feliz’ e ‘alegre’, sendo que, 4% manifestou o mesmo relativamente à emoção/estado afetivo ‘excitado’.

Face ao exposto, deve destacar-se que o ‘indicador afetivo’ (a) do *AFIMA* permitiu verificar que o ‘Grupo Internacional’ e o ‘Grupo Portugal’ apresentaram resultados muito similares, legitimando, assim, a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ (nacional e internacional) de Educação Musical.

#### 4.2. Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos (*AFIMA*)

Os resultados obtidos pelo ‘Grupo Internacional’, no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’, deram origem ao gráfico 12.

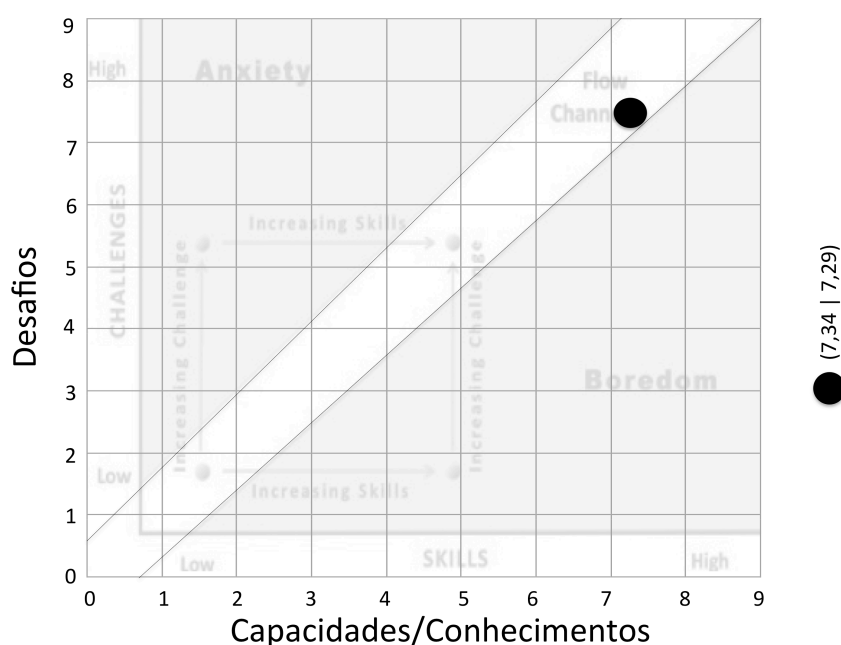


Gráfico 12: ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ no ‘Grupo Internacional’.

De forma relacionada com os resultados do ‘indicador afetivo’ (a), a média obtida no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b), colocou este grupo num ponto elevado do *Flow Channel* (Csikszentmihalyi, 1990). Neste particular, salienta-se o facto dos valores médios apresentarem, qualitativamente e de acordo com a escala de *Likert*, a menção ‘bastante’, com um intervalo quantitativo de equilíbrio de apenas 0,5 (desafios: 7,34; capacidades/conhecimentos: 7,29). Assim, segundo Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1997, 2002) e Custodero (1999, 2002a, 2005), existem, neste grupo, fortes

indicadores de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical.

Corroboram este pressuposto as afirmações dos alunos obtidas através do ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA*:

“Foi um desafio, mas eu aprendi muito” (Argentina);  
 “Eu fiz muito melhor do que pensava que iria fazer - Foi difícil, mas muito gratificante” (Inglaterra);  
 “O movimento de mãos na canção era rápido e desafiador” (Finlândia);  
 “Podemos ter uma sessão extra como esta, por favor - eu senti-me mais feliz no final” (Inglaterra); “A música faz-me sentir melhor” (Finlândia);  
 “Eu gosto de tocar percussão de altura definida - Sinto uma sensação muito boa de realização” (Inglaterra); “Estudar música com base no movimento do corpo é bastante agradável” (Finlândia);  
 “Tive a sensação que tinha aprendido/desenvolvido muitas novas capacidades” (Espanha); “Eu não sei como medir a minha felicidade. Isto é uma aula de música! Eu gostei de fazer música” (Inglaterra)<sup>236</sup>.

O gráfico 13 reporta os resultados médios obtidos pelo ‘Grupo Portugal’, no ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b).

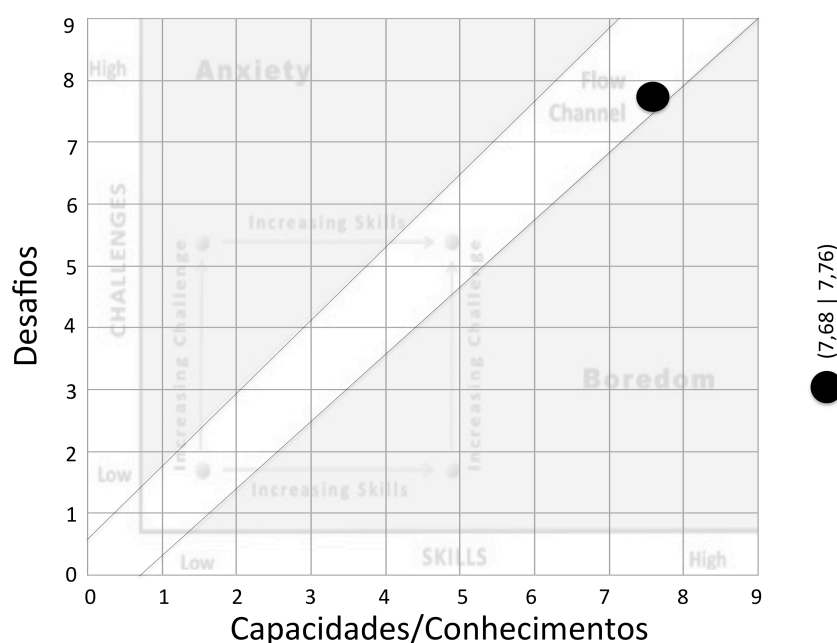


Gráfico 13 : ‘Indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ no ‘Grupo Portugal’

<sup>236</sup> Traduções de autor baseadas nas afirmações apresentadas pelos alunos (Inglaterra), bem como nas traduções desenvolvidas, para inglês, pelos docentes responsáveis pela aplicação do *AFIMA* (Argentina, Finlândia e Espanha). “It was challenging but I learnt a lot” (Argentina); “I did much better than I thought I would - it was hard but very rewarding” (Inglaterra); “The hand movement in the song were fast and challenging” (Finlândia); “Can we have an extra session like this again, please - I felt happier at the end” (Inglaterra); “Music makes me feel better.” (Finlândia); “I like playing on the tuned percussion - I feel a very good sense of achievement.” (Inglaterra); “Studying music based on body movement is rather nice.” (Finlândia); “I was pleased I had learnt lots of new skills.” (Espanha); “I don't know how to measure my happiness. This is a music lesson! I enjoyed making music.” (Inglaterra).

Em conformidade com a escala de *Likert* inerente ao ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) do *AFIMA*, os valores médios apresentados correspondem à menção ‘muito’ (desafios: 7,68; capacidades/conhecimentos: 7,76). Nesse sentido, colocam o ‘Grupo Portugal’ no designado *Flow Channel* (Csikszentmihalyi, 1990) com um intervalo de equilíbrio de apenas 0,8 e, em coerência com os resultados obtidos no ‘indicador afetivo’ (a), corroboram a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002; Custodero, 1999, 2002a, 2005).

Para além de reforçar a viabilidade do *AFIMA*, enquanto instrumento de recolha de dados relativos à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical, deve salientar-se que, em termos correlacionais, os resultados obtidos pelos ‘Grupo Internacional’ foram, em ambos os indicadores do *AFIMA* (a) e (b), similares aos resultados obtidos na investigação-ação (‘Grupo Portugal’), pelo que legitimam resultados do estudo global apresentados no decurso do presente Capítulo e, por conseguinte, confirmam a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ (nacional e internacional) de Educação Musical. De forma complementar, os resultados internacionais parecem atribuir à ‘variável professor’ um impacto reduzido na ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical.



## CAPÍTULO VII

### CONCLUSÕES

Alicerçadas num conjunto de dados empíricos, numa dialéctica contínua ‘reflexão-ação-reflexão’, a qual se harmoniza com o ‘modelo em espiral de investigação-ação’ (Kemmis & McTaggart, 1988), as conclusões do presente trabalho visam a reflexão e melhoria da prática pedagógica do professor e, simultaneamente, procuram contribuir para o crescimento de um corpo ‘teórico-reflexivo-evolutivo’ sobre processos de ensino/aprendizagem e de construção de conhecimento em Educação Musical.

Não obstante a interpretação e discussão fundamentada de resultados, apresentada e discutida no decurso do Capítulo V, ter permitido antever conclusões no sentido de dar resposta ao objetivo geral e, de forma correlacional, aos objetivos específicos, é desígnio do presente Capítulo providenciar uma organização lógica e objetiva de conclusões. Por conseguinte, estas serão apresentadas em três pontos distintos:

1. Modelo Multidimensional de ‘Eu Musical’ (‘MoMEuM’): Contributo para o entendimento do ‘Eu Musical’ em contexto ‘Orffiano de Educação Musical’;
2. Abordagem *Orff-Schulwerk* e vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico);
3. Da abordagem *Orff-Schulwerk* ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’ (‘MoMEuM’).

Adotando um olhar retrospectivo e prospetivo, segundo o qual o futuro dependerá, em grande medida, daquilo que fazemos no presente, o ponto 4. do presente Capítulo apresenta perspectivas futuras.

## **1. Modelo Multidimensional de ‘Eu Musical’ (‘MoMEuM’): Contributo para o entendimento do ‘Eu Musical’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical.**

Ultrapassar desafios, sentir desfrute profundo e, conseqüentemente, vivenciar ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (e criar ‘ordem na consciência’) leva a que qualquer ser humano se sinta mais capaz, mais apto, mais singular e menos previsível, ou seja, um ser detentor de faculdades mais excepcionais e de um ‘Eu’ mais consistente (Csikszentmihalyi, 1990, 1997, 2002). Assente neste pressuposto e tendo a abordagem OS como centro nevrálgico, a conceção do ‘MoMEuM - Modelo Multidimensional de Eu Musical’ permitiu enquadrar o conceito de ‘Eu’ (Bruner, 1996, 1997, 2008; Csikszentmihalyi, 1990, 1997, 2002; Damásio, 1995, 2002, 2004, 2008, 2010), atribuindo-lhe, com base numa interrelação permanente entre dimensões e sub-dimensões a designação de ‘Eu Musical’.

Assim, idealizar, conceber e fundamentar o ‘MoMEuM’ contribuiu para a ampliação e compreensão dos conceitos de ‘Eu’ e de *Flow* em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical e, concomitantemente, procurou colmatar lacunas existentes nesta área específica da Música/Educação Musical. Para além da explorada correlação entre abordagem OS e FT (ponto 1. - Capítulo IV), as dimensões (e sub-dimensões) do ‘MoMEuM’ permitiram a edificação de um modelo teórico que poderá ser amplamente discutido e, quiçá, apresentar-se como referência em estudos futuros que visem compreender, em contexto de Música/Educação Musical, a construção de conhecimento e o conseqüente desenvolvimento musical do ser humano.

Fortalecendo a teorização desenvolvida, destacados resultados, obtidos através do ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA*, estabeleceram ligação com as sete dimensões (e respetivas sub-dimensões) do ‘MoMEuM’, corroborando a sua validade enquanto modelo teórico de contextualização e desenvolvimento do ‘Eu Musical’ em ambiente ‘Orffiano’ de Educação Musical.

## **2. Abordagem *Orff-Schulwerk* e vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico)**

De forma concisa e objetiva, os resultados globais interpretados e discutidos no decurso do Capítulo VI demonstraram que, através da abordagem OS, uma expressiva maioria dos alunos envolvidos na investigação-ação vivenciou ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto específico de Educação Musical. Esta conclusão geral encontra fundamentação em inferências específicas e, por isso, de carácter mais detalhado e profundo:

- a) No estudo piloto, os resultados permitiram concluir que todos os ‘indicadores de fluxo’ constituintes do *FIMA* foram observados em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical, validando assim a hipótese inicialmente formulada e, como previamente referido, permitindo o avanço do estudo global, bem como a ‘análise de estudo(s) de caso: (re)validação (AFIMA)’ apresentada no ponto 2.3. do Capítulo VI;
- b) Resultados globais obtidos no ‘indicador afetivo’ (a) (*AFIMA*) revelaram que a maioria dos alunos vivenciou emoções/estados afetivos positivos, nos graus de intensidade de vivência mais elevados do *AFIMA* (‘bastante’ e ‘muito’), sendo que, em termos médios, em 49,96% dos casos foi assumida a vivência das sete emoções/estados afetivos positivos no mais elevado grau de intensidade previsto no *AFIMA*. Emoções/estados afetivos negativos foram raramente vivenciados (média de 1% dos casos);
- c) Resultados globais relativos ao ‘indicador de relação desafios e capacidades/conhecimentos’ (b) (*AFIMA*) colocam as três categorias de aulas em pontos elevados do ‘*Flow Channel*’ (Csikszentmihalyi, 1990) com notáveis intervalos de equilíbrio (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002; Custodero, 1999, 2002a, 2003, 2005). Em média, os alunos consideraram as atividades ‘muito’ desafiantes (7,68), tendo-se manifestado ‘bastante’ aptos ao seu desenvolvimento (7,36), sendo o intervalo de equilíbrio global de apenas 0,32;
- d) De forma complementar, a coerência de resultados longitudinais (reaplicação do *AFIMA* e validação internacional) possibilitou legitimar a

autenticidade do estudo e (re)validar o *AFIMA* enquanto instrumento de procura de indicadores de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical, bem como atribuir à variável ‘professor’ relevância escassa.

Face ao supra-explanado, conclui-se que os indicadores que constituem o *AFIMA* providenciaram evidentes resultados de vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical pela maioria dos alunos envolvidos no estudo. Por conseguinte, de acordo com o objetivo geral da investigação, pode afirmar-se que atividades pedagógico-musicais baseadas na abordagem OS fomentaram a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que, através de relevantes depoimentos qualitativos (‘indicador subjetivo’ - c do *AFIMA*), intensificaram tal conclusão. Neste particular, em conformidade com a FT, salientam-se palavras expostas no decurso do Capítulo VI associadas à atenção/concentração, ao envolvimento, ao *feedback* positivo imediato, à vivência de emoções/estados afetivos positivos e ao equilíbrio entre desafios e conhecimentos/capacidades, as quais, paralelamente, reforçam dimensões e sub-dimensões do ‘MoMEuM’ (vertentes Cultural e Positiva da Psicologia, *Embodiment*, Pedagogia e ensino/aprendizagem).

Dos resultados do estudo (piloto e global), pode ainda concluir-se que a abordagem OS envolve as ‘quatro condições fundamentais’ e as ‘oito dimensões essenciais’ à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ definidas por (Csikzentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2002). Complementarmente, tendo em linha de conta os quatro preceitos intrínsecos considerados pelo autor no desenvolvimento da ‘personalidade autotélica’ (Csikzentmihalyi, 1990, 2002), os resultados globais alcançados, particularmente, dados qualitativos obtidos no ‘indicador subjetivo’ (c) do *AFIMA*, atribuem à abordagem OS destacada influência no desenvolvimento desta personalidade.

Relativamente à validação internacional, os resultados obtidos além fronteiras avigoram conclusões da presente investigação-ação e atribuem legitimidade ao *AFIMA* enquanto instrumento de recolha e categorização de dados em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical.

### 3. Da abordagem *Orff-Schulwerk* ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’ (‘MoMEuM’)

Estabelecendo fortes pontos de contacto com a FT, com os pressupostos de base da metodologia de investigação-ação e, concomitantemente, com as dimensões e sub-dimensões do ‘MoMEuM’, Maschat (2013) legitima a pertinência e o enquadramento teórico-epistemológico do trabalho ao considerar as atividades baseadas na abordagem OS como experiências multidimensionais às quais estão associados, de forma interdependente, processos de aprendizagem cognitiva, afetiva e reflexiva<sup>237</sup>. Os resultados alcançados revelaram que as atividades desenvolvidas com base na abordagem OS instigaram a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ na globalidade dos alunos envolvidos na investigação-ação. Tendo presente que, de acordo com a FT, processos emocionais e cognitivos permanentes acompanham as ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ e que, a vivência destas mesmas experiências (e o modo como nos sentimos em relação a isso) é determinante para a criação de ‘negentropia psíquica’ (Csikzentmihalyi, 1997), pode afirmar-se que, com base na abordagem OS, os alunos desenvolveram o seu ‘Eu’, que, no quadro do presente trabalho (epistemologicamente alicerçado no ‘MoMEuM’) se assume como ‘Eu Musical’, i.e., como traço humano universal (e multidimensional) que integra as experiências musicais que vivenciamos, as quais nos impregnam e nos musicalizam.

Em conformidade com pressupostos inerentes à FT, em geral, e ao ‘MoMEuM’, em particular, os resultados obtidos permitem afirmar que a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical alterou, positivamente, estados emocionais, pensamentos, poder de decisão e de ação da expressiva maioria dos alunos envolvidos no estudo. Assim, no quadro do ‘MoMEuM’, a abordagem OS impulsionou, em contexto de Educação (2.º Ciclo do Ensino Básico Genérico), a construção de conhecimento, a ampliação de capacidades/competências e o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos. Esta conclusão encontra fundamentação no facto de Csikzentmihalyi

---

<sup>237</sup> “Cognitive/Affective/Reflective Learning”. Maschat, V. (2013). “Danza Creativa en el Aula” In *Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación”*. Madrid (julio de 2013). Asociación Orff España.

(2002) considerar que, na FT, à vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ estão inerentes tarefas ao nível do conhecimento, numa combinação/união (permanente e recíproca) entre pensamento e ação.

As conclusões deste estudo vão ao encontro das ilações de Custodero (1998, 1999, 2002a, 2003, 2005), Custodero & Stamou, (2006) e Araújo (2008), dado avigorarem a ideia de que a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ produz uma harmonia perfeita entre energia física e psíquica, sendo as emoções/estados afetivos e as operações mentais (operações cognitivas) parte integrante dessas mesmas ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, as quais contribuem para o desenvolvimento musical do ser humano. Na mesma linha de pensamento, os resultados alcançados coadunam-se com pressupostos enunciados por Reeve (2006), segundo quem, à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em atividades musicais, estão inerentes elevados índices de envolvimento, de satisfação e de sensação de competência, os quais advêm da vivência de emoções/estados afetivos positivos associados e correlacionados com operações cognitivas que estimulam o desenvolvimento (e pensamento) musical do ser humano.

Face às conclusões apresentadas no ponto 2. do presente Capítulo, o estudo permitiu ir de encontro ao objetivo geral da investigação, reforçando que a abordagem OS (numa multiplicidade de vertentes pedagógico-musicais) potenciou a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico português). Por conseguinte, numa interação permanente entre processos afetivos, cognitivos, sociais e culturais, a abordagem OS contribuiu para o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ (‘MoMEuM’) dos alunos envolvidos na investigação-ação.

Não obstante não ser objetivo do estudo concluir que a abordagem OS promove o desenvolvimento das “Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem” definidas “Currículo Nacional do Ensino Básico”, pelo Ministério da Educação português para a Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico), os resultados alcançados, pelos alunos envolvidos na investigação-ação, na ‘Prova Escrita de Avaliação Global’ não deve ser desconsiderado, dado apresentar-se como fundamento quantitativo (e standardizado) no qual se refletem as aprendizagens

previstas no quadro do 2.º Ciclo do Ensino Básico para a Educação Musical em Portugal. Neste contexto, o Ministério da Educação português destaca, no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais: Música*, que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001:149). Nesse sentido, pode depreender-se que as conclusões aqui apresentadas conferem à abordagem OS inegável importância no panorama da Educação Musical em Portugal.

Adicional e transversalmente, as conclusões do presente trabalho contribuem para ampliar o referido corpo ‘teórico-reflexivo-evolutivo’ em processos de ensino/aprendizagem em Educação Musical, dado terem possibilitado:

- a) Ampliar e difundir conhecimentos relativos à abordagem OS, sua génese, história, pressupostos filosófico-pedagógicos, difusão e valorização mundiais, enquanto abordagem de desenvolvimento do ser humano em contexto de Educação Musical;
- b) Estudar o conceito de *Flow* em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical, nomeadamente através da conceção do modelo de teorização OS-TF e da adaptação do *FIMA* e *AFIMA* a este contexto específico;
- c) Contribuir para a definição e entendimento do ‘Eu Musical’, através da conceção de um modelo multidimensional (‘MoMEuM’);
- d) Reconhecer as potencialidades da abordagem *Orff-Schulwerk* na construção de conhecimento e no consequente desenvolvimento musical (‘Eu Musical’ fundamentado no ‘MoMEuM’) de alunos de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico Genérico).

De forma adicional, pôde concluir-se que, através de atividades/estratégias baseadas na abordagem OS, os alunos envolvidos na investigação-ação adquiriram/desenvolveram, de forma bastante satisfatória, as “Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem” definidas pelo Ministério da Educação português para a Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico).

Não descurando nenhuma das conclusões apresentadas, destaque para o facto do estudo ter contribuído para a definição e entendimento do 'Eu Musical', através da conceção de um modelo multidimensional ('MoMEuM'), assente no qual a componente empírica permitiu reconhecer as potencialidades da abordagem OS na construção e desenvolvimento do 'Eu Musical'.



#### 4. Perspetivas futuras

Não obstante a verificação da aquisição/desenvolvimento das “Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem”, definidas pelo Ministério da Educação português para a Educação Musical (2.º Ciclo do Ensino Básico), não ser um dos objetivos do estudo, não pode descurar-se o facto dos alunos envolvidos na investigação-ação terem adquirido/desenvolvido, de forma bastante satisfatória, essas mesmas “Competências Essenciais/Metas da Aprendizagem”. Face ao exposto, no atual quadro da Educação Musical em Portugal, parece importante refletir sobre futuras aplicações da abordagem OS, não só ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico mas, eventualmente, e de forma transversal, a outros níveis de ensino. Seria assim interessante que, num futuro próximo, outros estudos pudessem complementar, validando ou revogando, as conclusões aqui apresentadas. Nesse sentido, reiteram-se inferências propostas por Cunha (2005) relativas à realidade da abordagem OS em Portugal.

A fundação da Associação Orff Portugal, poderia reorientar e (re)impulsionar a abordagem OS entre nós. A dinamização de cursos, acções de formação, *workshops*, seminários, congressos, jornadas, fóruns, sem nunca esquecer a divulgação da versão portuguesa impressa da OS, seria extremamente importante e profícua para todos aqueles que têm por missão e paixão educar musicalmente (Cunha, 2005:123).

Numa outra perspetiva, seria oportuno desenvolver-se um *follow-up* relativo ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’ dos alunos envolvidos na presente investigação-ação. De acordo com o conceito de ‘personalidade autotélica’ (Csikzentmihalyi, 1990, 2002), esta ideia é suportada pelo facto de Custodero (2005) atribuir manifesta pertinência à verificação longitudinal de ‘indicadores de fluxo’ em contextos musicais adicionais. Nesse sentido, o desenvolvimento do ‘Eu Musical’ ao longo da vida, nomeadamente, através da verificação do prosseguimento de estudos formais/informais relacionados com a música, seriam hipóteses de investigação a considerar.

Para este efeito, duas vertentes poderiam ser delineadas:

- a) Estudos formais - Ingresso em Conservatórios, Associações Filarmônicas, Academias/Escolas de Música, Escolas de Ensino Vocacional, Ensino Superior, etc.
- b) Estudos informais - Música como *hobby*, autodidatismo musical, integração/formação de bandas, agrupamentos musicais, etc.

De forma complementar, revestir-se-ia de relevante interesse desenvolver estudos de verificação de ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contextos relativos às vertentes acima referidas.

Considerando os resultados globais alcançados francamente positivos, e tendo em linha de conta que aqueles que se referem à amostra internacional com eles se coadunam, existe uma forte possibilidade de generalização relativa à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (e desenvolvimento do ‘Eu Musical’ fundamentado no ‘MoMEuM’) em contexto ‘Orffiano’ de Educação Musical. Desta forma, seria interessante, e profícuo, levar a cabo outros estudos longitudinais/comparativos em contextos ‘Orffianos’ de Educação Musical nacionais/internacionais focados nesta mesma temática.

Num âmbito mais alargado, estudos futuros poderão ainda debruçar-se sobre a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ (e desenvolvimento do ‘Eu Musical’ fundamentado no ‘MoMEuM’) em contextos respeitantes a outras abordagens pedagógicas e/ou metodologias de ensino/aprendizagem em Música/Educação Musical.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrahams, F. (2010). "O Passo (The Step): A Critical Pedagogy for Music Education from Brazil." In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*, (pp. 177-188). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Abrahams, F. & Head, P. (2005). *Case Studies in Music Education*. Chicago: GIA Publications.
- Abrantes, S. & Gouveia, M. (2007). "Será que os jogos são eficientes para ensinar? Um estudo baseado na experiência de fluxo". *Challenges 2007*, Braga: Universidade do Minho.
- Abrantes, S. (2006). *O uso de jogos como estratégia de aprendizagem para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O caso do CD-ROM "Escola Digital"*. (Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação), Aveiro: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro.
- Abril, C. (2010). "Opening Spaces in the Instrumental Music Classroom". In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*, (pp. 3-14). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Addesi, A. & Pachet, F. (2007). Sistemas musicais interactivos-reflexivos para a Educação Musical. *Cognição & Artes Musicais / Cognition & Musical Arts*, 2, 62-72.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1, 7-24.
- Adelman, C. & Kemp, A. (1995). Estudo de caso e Investigação Ação. In A. Kemp (Ed.), *Introdução à Investigação em Educação Musical*, (pp.111-134). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alberdi, A. (2003). Verena Maschat – Una vida dedicada a la formación musical y la danza. *Doce Notas*, 3, 5. Madrid: Ediciones GCG.
- Almeida, N. & Seminário, F. (2010). Cognição e Emoção: A Importância do Imaginário para a Metacognição e a Educação". In J. Libâneo & A. Santos (Org.). *Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*, (pp.114-130). São Paulo: Átomo e Alínea Editora.
- Araújo, R. (2008). Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, 2(1), 39-52.
- Araújo, R. & Andrade, M. (2009) Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista DAPesquisa*, 8, 553-563.
- Araújo, R. & Pickler L. (2008). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. *Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Acedido a 15 dezembro 2012 em <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*. London: Methuen.
- Arnett, J. (1992). The soundtrack of recklessness: Musical preferences and reckless behavior among adolescents. *Journal of Adolescent Research* 7(3), 313-331.
- . (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519-533.
- Ashby, G., Isen, A. and Turken, A. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*. 106(3), 529-550.
- Ball, P. (2011). *The Music Instinct - How music works and why we can't do without it*. London: Vintage Books.
- Bamberger, J. (2006). "What Develops In Musical Development". In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 69-91). New York: Oxford University Press.
- Bannan, N. (2004) "A role for action research projects in developing new pedagogical approaches to aural and musicianship education", In J. Davidson (Ed), *The music*

- practitioner: research for the music performer, teacher and listener.* (pp.295-308). Aldershot: Ashgate.
- Bar-On, R. (2001). *The Emotional Intelligence Inventory (eq-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., James, D. & Goleman, D. (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace*, (Eds.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barret, J., McCoy, C. & Veblen, K. (2005). *Sound Ways of Knowing: Music in the Interdisciplinary Classroom*. Boston: Wadsworth Pub Co.
- Barrett, L. & Lindquist, K. (2008). "The Embodiment of Emotion". In G. Semin & E. Smith, (Ed.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*, (pp. 237-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrett, L & Gross, J. (2001). "Emotional Intelligence: A Process Model of Emotion Representation and Regulation", In T. Mayne & G. Bonanno, (Ed.), *Emotions: Current Issues and Future Directions*, (pp. 286-310). New York: Guilford Press.
- Barrett, M. (2011). "Towards a Cultural Psychology of Music Education". In Barrett, Margaret. (2011), (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*, (pp. 1-16). Oxford: Oxford University Press.
- . (2005). "Children's Communities of Musical Practice: Some Sociocultural Implications of a Systems View of Creativity in Music Education". In D. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, (pp. 177-195). New York: Oxford University Press.
- Barrett, M. & Smigiel, H. (2003). "Children's learning communities in the arts: A strong imperative". In P. Jeffery (Ed.), *Proceedings of New Zealand Association of Research in Education (NZARE) and Australian Association of Research in Education (AARE) Joint Conference 2003: Educational Research, Risks and Dilemmas*, Auckland, New Zealand, 29 November-3 December 2003.
- Bartel, L. (1992). The development of the cognitive affective response test. *Psychomusicology*, 11, 15-26.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bernard, R. (2009). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14), 1-21.
- Bernardi, L., Porta, C., Casucci, G., Balsamo, R., Bernardi, N., Fogari, R. & Sleight, P. (2009). Dynamic Interactions Between Musical, Cardiovascular, and Cerebral Rhythms in Humans". *Circulation*, 119(25), 3171-3180.
- Best, J. & Kahn, J. (2003). *Research in Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bersh, B. (2009). *Music Education: Is it time to go with Flow*. (Bachelor of Arts in Music Education thesis). Newark: Delaware University.
- Bever, T. (1988). A cognitive theory of emotion and aesthetics in music. *Psychomusicology*, 7 (2), 165-175.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Schleicher Frères & Cie. Editeurs.
- Birkenshaw-Fleming, L. (1996). *An Orff Mosaic - From Canada*. New York: Schott Music Corporation.
- Bischoff, S. (2009). *Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. (Master of Education Thesis). Department of Educational Foundations - University of Saskatchewan.
- Blacking, J. (1976). *How Musical is Man?*. London: Faber and Faber.
- Blascovich, J. & Mendes, W. (2000). Challenge and threat appraisals: The role of affective cues. In J. Forgas (Ed.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*. 59-82. New York: Cambridge University Press.
- Bless, H., Fielder, K. & Strack, F. (2004). *Social Cognition: How individuals construct social reality*. Philadelphia: Psychology Press.

- Bless, H., Hamilton, D. & Mackie, D. (1992). Mood effects on encoding and judgmental processes in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 585-595.
- Blood, A. & Zatorre, R. (2001). "Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated with reward and emotion". In M. Raichle (Ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 11818-11823.
- Bloom, A. & Skutnick-Henley, P. (2005). Facilitating Flow Experiences among Musicians. *American Music Teacher*, 54(5), 24,28.
- Boesch, E. (1996). The seven flaws of cross-cultural psychology: The story of a conversion. In *Mind, Culture, and Activity*, 1(3), 2-10.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bona, M. (2011) "Carl Orff: um compositor em cena", In T. Mateiro & B. Ilari, (Org.), *Pedagogias em Educação Musical*, 1, 125-156.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Borod, J. (2000). *The Neuropsychology of Emotion*. New York: Oxford University Press.
- Boroditsky, L. & Prinz, J. (2008). What Thoughts Are Made Of. In G. Semin & E. Smith, Eliot (Eds.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. (pp. 98-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boshkoff, R. & Gault, B. (2010). "Cultural Barrriers in the Children's Choral Ensemble", In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*. (pp. 189-200). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Bowman, W. (2009). "No One True Way: Music Education Without Redemptive Truth." In T. Regelski & J. Gates (Eds), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*, (pp. 3-15). New York: Springer.
- . (2004) "Cognition And The Body: Perspectives From Music Education", In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*, (pp. 29-50). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bowman, W. & Powell, K. (2007). "The Body in a State of Music." In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, (pp.1087-1106). Dordrecht: Springer.
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago: Alding Publishing Co.
- Brandão, C. (2003). *Norbert Elias - Formação, Educação e Emoções no Processo de Civilização*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- Bravo, A. (2011). *Jogos didáticos para iniciação à pratica de orquestra de cordas*. (Dissertação de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Brazelton, B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo – Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bresler, L. (2009). Research education shaped by musical sensibilities. *British Journal of Music Education*. 26(1), 7-25.
- . (2007). 'The music lesson', In J. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 225–237). Thousand Oaks, CA: Sage.
- . (2006). Embodied narrative inquiry: a methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, 27, 21–43.
- . (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2), 169-183.
- . (2004). "Prelude". In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*, (pp. 7-11). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- . (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
- . (1997). Towards the creation of a new code of ethics in qualitative research. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 130, 17-29.
- . (1996). Basic and applied qualitative research in music education. *Research Studies in Music Education*, 6, 5-17.
- . (1995/2006). 'Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Research in Music Education*, 8(1),), acedido a 19 março 2010 em [http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler\\_Article\\_VRME.pdf](http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article_VRME.pdf). (Reprinted in 2006).
- . (1994). What formative research can do for music education: A tool for informed change. *The Quarterly*, 5(3), 11-24.
- . (1993). Teacher knowledge in music education research. *Council of Research in Music Education*, 106, 1-22.
- Bresler, L. & Latta, M. (2009). Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education". *International Journal of Education & the Arts*, 10(14), 5-26.
- Bresler, L. & Thompson, C. (2002). "Context Interlude". In L. Bresler (Eds.), *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. (pp. 9-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bresler, L., Wasser, J., Hertzog, N. & Lemons, M. (1996). Beyond the lone ranger researcher: Teamwork in qualitative research. *Research Studies in Music Education*, 7 (1), 13-27.
- Bresler, L. & Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The Handbook on Music Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. (1993). "The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings". In R. Wozniack & K. Fischer, (Eds), *Development in Context: Acting and Thinking in Scientific Environments*, (pp. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- . (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, Volume. 6*, (pp. 187-249). Greenwich: JAI Press.
- . (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralised educational systems. *European Journal of Science Education*, 3(3), 243-258.
- Bruner, J. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos* 36(1), 29-45.
- . (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Aprendizage Visor.
- . (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- . (1990). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J., Alison, J. & Sylvia, K. (1976). *Play: Play, its Role in Development and Evolution*, (Eds.). New York: Basic Books.
- Bruscia, K. (1998). *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Burnard, P. (2006). "The Individual and Social Worlds of Children's Musical Creativity". In G. McPherson (Ed), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 353-374). New York: Oxford University Press.
- Byrne, C. & Sheridan, M. (2001). The SCARLATTI papers: development of an action research project in music. *British Journal of Music Education*, 18(2): 173-185.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283-313.
- . (2010). Music teachers' action research and the development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28(2), 159-175.
- Calantropio, S. (2010). Elemental Pieces and Processes. *Ostinato – Music for Children/Musique pour Enfants*, 37(1), 24.

- Cambi, F. (2006). *Las pedagogias del siglo XX / The Pedagogy of the XX Century*. Madrid: Poular Editorial.
- Campbell, P. (2011). "Musical Enculturation: Sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music". In M. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*. (pp. 61-82). Oxford: Oxford University Press.
- . (2000). How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.
- . (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Carr, W. (2006). "Philosophy, Methodology and Action Research." *Journal of Philosophy of Education*, 40(4):421-435.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2009). Educational Action Research: A Critical Approach. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage Hand-book of Educational Action Research*. (pp. 74 -84), Los Angeles: Sage.
- Carvalho, M., Araújo, S., Ximenes, V. & Pascual, J. (2010). A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. *Arquivo Brasileiros de Psicologia*, 62 (3). Acedido a 15 de dezembro de 2012, em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&).
- Chen, J., Penhume, J. & Zatorre, R. (2009). The Role of Auditory and Premotor Cortex in Sensorimotor Transformation. *The Neurosciences and Music III - Disorders and Plasticity: Annual New York Academy of Sciences* 1169, 15-34.
- . (2008a). Moving on Time: Brain Network for Auditory–Motor Synchronization is Modulated by Rhythm Complexity and Musical Training. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20 (2), 226-223.
- . (2008b). Listening to Musical Rhythms Recruits Motor Regions of the Brain. *Cerebral Cortex*, 18, 2844-2854.
- . (2006). Interactions between auditory and dorsal premotor cortex during synchronization to musical rhythms. *NeuroImage* 32, 1771-1781.
- Chen-Hafteck, L. (2010). "Discovering World Music and Children's Worlds: Pedagogy Responding to Children's Learning Needs". In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*. (pp. 41-56). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Clarke, E., Dibben, N. & Pitts, S. (2009). *Music and mind in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- . (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- . (2009). TANZKUNST in die Schule! Professional development course for teaching creative dance in schools. *Orff-Schulwerk Informationen* 82, 17-23.
- Clarke S. & Haworth J. (1994). Flow Experience in the Daily Lives of Sixth-Floor Collect Students. *British Journal of Psychology*, 85, 511-523.
- Clore, G. & Ortony, A. (2002). "Cognition in Emotion: Always, Sometimes, or Never". In R. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 24-61). New York: Oxford University Press.
- Clore, G. & Tamir, M. (2002). Affect as embodied information. *Psychological Inquiry*, 13, 37-45.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology Help Us Think About Diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
- Colombetti, G. (2010). "Enaction, Sense-Making, and Emotion". In J. Stewart, O. Gapenne & E. Di Paolo, (Eds.), *Enaction. Toward a New Paradigm for Cognitive Sciences*. (pp. 145-164).



- Colwell, R. (1992). *Handbook for Research in Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Comenius, J. (1632/2001). *Didactica Magna*. (Versão para eBook - eBooksBrasil.com). Tradução e notas de Ferreira, Joaquim. (2001). Copyright: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 10 de março de 2013, em <http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>.
- Conrad, P. (1999). *Modern Times, Modern Places*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Conway, C. & Borst, J. (2001). Action research in music education. *Applications of Research in Music Education*, 19(2), 3-8.
- Coogan, C. (2010). Una talla única no vale para todos. *Orff España*, 12, 15.
- Cook, N. & Dibben, N. (2010). Emotion in Culture and History: Perspectives from Musicology. In P. Juslin and J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 45–72). New York: Oxford University Press.
- Cope, E. & Gray, J. (1979). Teachers as researchers: some experience of an alternative paradigm. *British Educational Research Journal* 5(2), 237-251.
- Cope, P. & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, 14(3), 283-289.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teacher College Press.
- Cosmelli, D. & Thompson, E. (2010). "Embodiment or Envatment: reflections on the Bodily Basis of Consciousness." In J. Stewart, O. Gapenne & E. Di Paolo (Eds.), *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science*, (pp. 361-386). Massachusetts: MIT Pres.
- Cottone, J. (2010). Orff in Middle School: An American Prespective. *Ostinato – Music for Children / Musique pour Enfants*, 36(3), 4-6.
- Cozolino, L. (2013). *Neuroscience of Education: Optimizing Attachment & Learning in the Classroom*. New York: Norton & Company.
- Crick, F. (1995). *The Astonishing Hypothesis: The Scientific Search for the Soul*. New York: Touchstone.
- Crozier, W. (1997) "Music and social influence". In D. Hargreaves & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music*. (pp. 67-81). Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, B. & Elisa, S. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. In *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176).
- Csikszentmihalyi M. (2002). *Fluir: A Psicologia da Experiência Ótima*. Santa Maria da Feira: Relógio d'Água Editores, Lda.
- . (2000). "Creativity". In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. (pp.337-342). New York: Oxford University Press.
- . (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- . (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- . (1982a). Towards a Psychology of Optimal Experience. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 2, Beverly Hills: Sage.
- . (1982b). Learning, Flow and Happiness. In R. Gross (Ed.), *Invitation to life-long learning*. (pp. 167-187). New York: Fowlett.
- . (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco, CA: Jossey-BassPublishers.
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in Everyday Life: The uses of Experience Sampling, *Journal of Happiness Studies* 4, 185-199.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1988), (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies offlow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.



- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1989). Validity and reliability of the Experience-Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175 (9), 526-36.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1993). The Measurement of Flow in Everyday Life: Toward Theory of Emergent Motivation. In R. Dienstbier & J. Jacobs (Eds.), *Developmental Perspectives on Motivation*. Volume 40 of the Nebraska Symposium on Motivation. (pp. 57-97). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csordas, T. (1994). (Ed.) *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. New York: Cambridge University Press.
- . (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology". *Ethos* 18(1), 5-47.
- Cunha, J. (2013). Rhythms of the body - Rhythms of the brain - Language, Music and Movement: The impact of the Orff-Schulwerk approach to lived emotions on the 'Musical Brain'. (Poster). *Music, Poetry & the Brain*. Reitoria da Universidade Nova de Lisboa | Lisboa, Portugal, 25 Maio 2013.
- . (2012). Música, Movimento e Dança na Educação - Experiências baseadas na abordagem Orff-Schulwerk. In Atas da *Conferência Internacional Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Quinzena de Dança de Almada.
- . (2011a). Fluxo em Música, Movimento e Dança: Contributos da abordagem Orff-Schulwerk em Educação Musical. In Atas do *SIDD - Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrir através da Dança*. (pp. 551-559). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- . (2011b). Música e Experiência de Fluxo. Atas do *PERFORMA'11 - Encontro de Investigação em Performance*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e INET-MD: Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança.
- . (2007). *Orff-Schulwerk* em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical. *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Casa da Música. Organização da Comissão Nacional da UNESCO, Ministério da Educação e Ministério da Cultura.
- . (2005). *Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- . (2004). *Raízes Musicais de Terras e Gentes de Vinhais*. Vila Verde: Tradisom.
- Cunha, J. & Carvalho, S. (2013a). Orff-Schulwerk approach and Optimal Experiences / Flow States: A case study in a Music Education context. *Proceedings of the International Symposium on Performance Science (ISPS'2013)*. (pp. 133-138). Vienna: Association Européenne des Conservatoires.
- . (2013b). Abordagem Orff-Schulwerk e Envolvimento dos Alunos em Educação Musical: Um Estudo de caso no 2.º Ciclo do Ensino básico baseado na Flow Theory. Atas do *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa.
- . (2012). Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education - A Case Study Based on Flow Theory. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM) ICMPC-ESCOM 2012*. Thessaloniki, Greece. (pp. 234-241).

- . (2011). Orff-Schulwerk Approach and Flow Indicators in Music Education Context: A Preliminary Study in Portugal. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(21), 75-81.
- Custodero, L. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- . (2003). Perspectives of challenge: A longitudinal investigation of challenge in children's music learning. *Arts and Learning*, 19, 23-53.
- . (2002a). Seeking challenge, finding skill: Flow experience in music education. *Arts Education and Policy Review*, 103 (3), 3-9.
- . (2002b). The musical lives of young children: Inviting, seeking, initiating. *Journal of Zero-to-Three*. 23(1), 4-9.
- . (1999). Constructing of musical understandings: The flow-cognition interface. [Extended Abstract]. *Bulletin for the Council of Research in Music Education* 142, 79-80.
- . (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12 (1), 21-27.
- Custodero, L. & Stamou, L. (2006). "Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation". In M. Baroni, A. Adessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, Bologna, Italy, August 22-26 2006. (1666-1673). Consultado a 2 de abril de 2012, em <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/596.pdf>.
- Custodero, L. & Williams, L. (2000). Music for everyone: Creating contexts for possibility in early childhood education. *Early Childhood Connections*, 6(4), 36-43.
- Damásio, A. (2013). "Notes for the end of a Musical Day". In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*. Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa. (25 maio 2013).
- . (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- . (2008). *O Sentimento de Si - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- . (2004). *Ao Encontro de Espinosa - As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- . (2002). "A Second Chance for Emotion". In R. Lane, & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 12-23). New York: Oxford University Press.
- . (1995). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 831-57.
- David, K. (2003). Montessori and Optimal Experience Research: Toward Building a Comprehensive Education Reform. *The NAMTA Journal*, 28(3), 1-10.
- Davidson, J. (2004). "Making a reflexive turn: practical music-making becomes conventional research. In J. Davidson (Ed.), *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener*. (pp- 133-148). Aldershot: Ashgate.
- . (1999). O corpo na interpretação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação* 1, 79-89.
- Davidson, R. & Bengley, S. (2012). *The Emotional Life of Your Brain: How Its Unique Patterns Affect the Way You Think, Feel, and Live - and How You Can Change Them*. New York: Hudson Street Press.
- Davies, C. (1992) Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education* 9(1), 19-48.

- Davies, S. (2010). Emotions Expressed and Aroused by Music: Philosophical Perspectives. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 15-44). New York: Oxford University Press.
- De-Campos, F. & Winograd, M. (2010). Eu sou meu corpo: o conceito de eu em Freud e de self em Damásio. In *Natureza Humana*, 12(1), (1-30).
- Decety, J. & Sommerville, J. (2003). Shared representations between self and other: a social cognitive neuroscience view". *TRENDS in Cognitive Sciences* 7(12), 527-533.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (1996). *Musical Beginnings: The Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED.
- Descartes, R. (1641/2003). *Meditações Metafísicas*. Porto: Rés-Editora.
- Dewey, J. (1974). *Democracia e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- . (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- . (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- . (1933). *How We Think*. Boston: Heath & Co.
- . (1895). The Theory of Emotion. (2) The Significance of Emotions. *Psychological Review* 2: 13-32.
- . (1894). The Theory of Emotion. (I) Emotional Attitudes. *Psychological Review* 1: 553-569.
- Diaz, F. (2013). Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. *Psychology of Music* 4(1), 42-58.
- Dibben, N. (2002). "Gender identity and music". In D. MacDonald et. al. (Eds.), *Musical Identities*. (pp. 117-133). Oxford: Oxford University Press,
- Diener, E. & Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfilment, culture and evaluation theory. In *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78.
- Di Fonzo, M. (1999). Comentario bibliográfico. *Orff España* 1, 14.
- Dolloff, L. (1993). "Das Schulwerk: A Foundation for the Cognitive, Musical, and Artistic Development of Children". In L. Bartel (Ed.), *Research Perspectives In Music Education - Monograph Number 1*. Canadian Music Education Research Centre - University of Toronto. Consultado a 2 de abril de 2010, em <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18038/2/Dolloff%20>.
- Dunbar-Hall, P. (2011). "Children's learning of music and dance in Bali: An ethnomusicological view of the cultural psychology of music", In M. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*. (pp. 17-40). Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, J. (2004). "The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: some reflections on action research." *Educar* (34):11-26.
- Elliott, J. & Adelman, C. (1973). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, 92, 8-20.
- Elliott, J. & Sarland, C. (1995). A study of "teachers as researchers" in the context of award-bearing courses and research degrees'. *British Educational Research Journal*, 21, 371-386.
- Eros, J. (2011). *A Case Study of Three Urban Music Teachers in the Second Stage of Their Teaching Careers*. Buckinghamshire: Lightning Source UK Ltd.
- Esperidião-Antônio, V. (2008). Neurobiologia das Emoções. *Revista de Psiquiatria Clínica* 35(2), 55-65.
- Espinosa, B. (1971). *Tratado da Reforma do Entendimento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- . (1966). *Tratado da Reforma da Inteligência*. São Paulo: Editora Nacional.

- Eustace, K. (2003). Making research work for you: Responsibilities and pitfalls. *Bulletin of Applied Computing and Information Technology*, 1(1). Consultado a 26 de setembro de 2012 em <http://www.naccq.ac.nz/bacit/0101/0101eustace.html>.
- Farnell, B. (1999). Moving Bodies, Acting Selves. *Annual Review of Anthropology* 28, 341-373.
- Farnsworth, P. (1958). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Dryden.
- Fidalgo, Z. (2004). Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano: Um encontro com Barbara Rogoff. *Análise Psicológica* 22,(1), 7-9.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Ferguson, P. (2012). Becoming a Reflective Practitioner - Teaching Development. University of Waikato. Consultado a 8 de outubro de 2012 em [http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/18\\_ReflectivePractitioner.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/18_ReflectivePractitioner.pdf).
- Fiedler, K. & Bless, H. (2001). "Social cognition: The construction of social reality". In W. Stroebe, M. Hewstone & G. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology*. (pp. 115-149). New York: Springer.
- Fleith, D. & Alencar, E. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor Projectos e Edições, Lda
- Floyd, M. (2000). *Music in Enculturation and Education: A Maasai case study*. Birmingham: University of Central England.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. New York: Cambridge University Press.
- Forgas, Joseph. (2002). Feeling and doing: Affective influences on interpersonal behavior. *Psychological Inquiry*, 13(1), 1-28.
- . (2001). *The Handbook of Affect and Social Cognition*. New Jersey: Erlbaum.
- . (1999). On feeling good and being rude: Affective influences on language use and request formulations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 928-939.
- Franco, M. (2007). "Inteligência Emocional: Modelos, Instrumentos de Avaliação e Limites". In A. Candeias & L. Almeida. (2007). (Eds.), *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações - Volume 1*. (pp. 73-96). Coimbra: Quarteto.
- Fredrickson, B. (2011). *Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive*. London: Oneworld Publications.
- . (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. Emmons & M. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude*. (pp. 145-166). New York: Oxford University Press.
- . (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fritz, B. & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, 16(2), 5-17.
- Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, M., Sammler, D., Peretz, I., Turner, R., Friederici, A. & Koelsch, S. (2009). Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. In *Current Biology* 19: 1-4.
- Frijda, N. (1988). *De Emoties (The Emotions)*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Gainza, V. (2003). La Educación Musical Entre dos Siglos: Del Modelo Metodológico a los Nuevos Paradigmas. Serie Documentos de Trabajo - Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Consultado a 20 de julho de 2012 em <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>.

- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2009). *Applying Educational Research: How to Read, Do, and Use Research to Solve Problems of Practice*. London: Pearson Education. Ltd.
- Gasper, K. & Clore, G. (2000). Do you have to pay attention to your feelings to be influenced by them? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 698-711.
- Ghani, J. & Satish, D. (1994). Task Characteristics and the Experience of Flow in Human-Computer Interaction. *The Journal of Psychology*, 128 (4), 381-391.
- Gilbert, A. (2006). *Brain-Compatible Dance Education*. Reston: Amer Alliance for Health Physical.
- . (1992). *Creative Dance for All Ages: A Conceptual Approach*. Reston: Amer Alliance for Health Physical.
- Gilbert, M. (2010). *História do Século XX*. Lisboa: Dom Quixote.
- Girard, X. (2003). *Bauhaus*. New York: Assouline Publishing.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Random House Publishing Group.
- . (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- . (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, M. (2012). Criatividade tácita e experimental no ensino instrumental. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Música). Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Goodkin, D. (2004). *Play, Sing & Dance - An Introduction to Orff-Schulwerk*. New York: Schott Music, Mainz.
- . (2000). *Orff Schulwerk and Contemporary Music*, *The Orff Echo*, 33(3), 16.
- . (1999). *Nos hace la música más inteligentes? Orff España*, 1, 6.
- Grenville-Cleave, B. (2012). *Positive Psychology*. London: Icon Books.
- Griffin, M. (2008). "Creating Emotional Intelligence : Opportunities for General Music Students in the Keyboard Laboratory". In *Proceedings of 28th ISME World Conference*, Bologna, 113-117.
- Hallam, S. (2011). "Culture, Musicality and Musical Expertise". In M. Barrett (Ed), *A Cultural Psychology of Music Education*. (pp. 201-224). Oxford: Oxford University Press.
- . (2010). Music Education: The role of affect. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 791-818). New York: Oxford University Press.
- . (2006). "Musicality". In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 91-110). New York: Oxford University Press.
- Hanna, R. & Maiese, M. (2009). *Embodied Minds in Action*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. New York: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1994). *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. & Koutsoupidou, T. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Hargreaves, D. & North, A. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- . (2001). *Musical Development and Learning: The International Perspective*. London: Continuum.
- . (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology". *Psychology of Music*, 27(1), 71-83.
- . (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

- Hargreaves, D., MacDonald, R. & Dorothy M. (2012). "Musical Identities Mediate Musical Development". In G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education - Volume 1*. (pp-125-142). New York. Oxford University Press.
- Hargreaves, D., Marshall, D. & North, A. (2003). Music Education in the Twenty-first Century: a Psychological Perspective. *British Journal of Music Education* 20(2), 147 - 163.
- Hartmann, W. (2009). La Enseñanza instrumental en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 11, 15-20.
- Haselbach, B. (2011). "Preface". In B. Haselbach, (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 10-13). New York: Schott Music, Mainz.
- . (1992). Orff-Schulwerk: Past, Present and Future – Thoughts about the development of an educational idea. *The Orff Echo*, 25(4), 7-29
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. Maidenhead: Open University Press.
- Heine, S. (2011). *Cultural Psychology*. New York: W. W. Norton Limited.
- Hebert, D.. (2009). Musicianship, musical identity and meaning as embodied practice. In T. Regelski & J. Gates (Eds.), *Music Education for a Changing Society*. (pp. 39-55). Dordrecht: Springer Press.
- Hickey, M. (2003). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Higgins, K. (2012). *The Music between Us: Is Music a Universal Language?* Chicago: University Of Chicago Press.
- Hobsbawn, E. (1996). *A Era dos Extremos - História breve do Século XX: 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hodges, D. (2006). "The Musical Brain". In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 51-68). New York: Oxford University Press.
- Hookey, M. (1994). Music education as a collaborative project: insights from teacher research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 39-46.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.
- . (1993) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Huppert, F. (2005). "Positive emotions and cognition: developmental, neuroscience and health perspectives". In J. Forgas (Ed.), *Affect in Social Thinking and Behavior*. (pp. 235-252). New York: Psychology Press.
- Huppert, F. & Whittington, J. (2003). Evidence for the independence of positive and negative well-being: Implications for quality of life assessment. *British Journal of Health Psychology*, 8(1), 107-122.
- Immordino-Yang, M. & Damásio, A. (2006). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education* 1(1), 3-10.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology (I & II)*. New York: Dover Publications.
- Jackson, J. (2010). "Play and Dance – Sofia López-Ibor. *Ostinato - Music for Children / Musique pour Enfants*, 37(1), 10.
- Jackson, S. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books.
- Johnson, D. (2006). *Carl Orff: Musical Humanist*. *International Journal of the Humanities*, 3(8), 1-6.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of The Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- . (2006a). Mind incarnate: from Dewey to Damásio. *Daedalus*, 135(3), 46-54.



- . (2006b). Merleau-Ponty's Embodied Semantics - From Immanent Meaning, to Gesture, to Language. *EurAmerica*, 36(1), 1-27.
- John-Steiner, V. (2004). "Art in Education 2004". In Proceedings of *Colloquium on Key Issues in Education and the Arts*. Consultado a 2 de abril de 2010, em <http://www.edartsinstitute.org/pdfs/ArtinEducation2004.pdf>.
- Judge, T., Thoresen, C., Bono, J. & Patton, J. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. In *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Judt, T & Snyder, T. (2012). Pensar o Século XX. Lisboa: Edições 70.
- Juslin, P. (2007). Emotional Respose to Music: The need to consider underlying mechanisms. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut, (Eds). *Oxford Handbook of Music Psychology*. (pp. 131-140). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2010). The past, present and future of music and emotion research. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 933-956). New York: Oxford University Press.
- . (2001). "Introduction". In P. Juslin & J. Sloboda (Eds), *Music and emotion: theory and research*. (pp. 3-22). Oxford: Oxford University Press.
- Kagerer, S. (2009). Emotions in Neuroscience. *Mind and Mater*, 7(2), 177-202.
- Keetman, G. (1978), "Memories of the Günther-Schule". In B. Haselbach, (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 44-65). New York: Schott Music, Mainz.
- . (1970). *Elementaria*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- . (1966). *Orff-Schulwerk*. New York: Schott Music, Mainz.
- Keller, H. & Otto, H. (2009). The Cultural Socialization of Emotion Regulation During Infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(6), 996-1011.
- Kemmis, S. (1988) "Action research". In J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: an international handbook*. (pp. 42-49). Oxford, Pergamon.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Keyes, C. (2002). *Flourishing: positive psychology and the life well lived*. Washington: American Psychological Association.
- Kim, S. (2011). *A Collective Case Study of Self-Regulated Learning in Instrumental Practice of College Music Majors*. Charleston: BiblioBazaar, LLC.
- Kitayama, S. & Cohen, D. (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. New York: The Guilford Press.
- Klemp, B. (2009). "The Effects of Instrumental Training on Music Notation reading abilities of High School Choral Musicians". (Doctor of Musical Arts Dissertation). New Jersey: State University of New Jersey.
- Kleber, M. (2006). "A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro". (Tese de Doutorado não Publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Artes.
- Konecni, V. (2008). Does Music Induce Emotion? A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 2(2), 115-129.
- Koelsch, S. (2013a). *Brain and Music*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- . (2013b). Striking a Chord in the Brain: Music & Emotion. In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*. Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa, (25 maio 2013).
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.

- Krumhansl, C. (2002). Music: A link between cognition and emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 45-50.
- Kugler, M. (2011). "Introduction". In B. Haselbach, (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 14-43. New York: Schott Music, Mainz.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus.
- . (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lane, R. (2002). "Neural Correlates of Conscious Emotional Experience". In R. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Lane, R., Nadel, L., Allen, J. & Kaszniak, A. (2002). "The Study of Emotion from the Perspective of Cognitive Neuroscience". In R. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 345-370). New York: Oxford University Press.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Leddy, P. & Ormord, J. (2009). *Practical Research: Planning and Design*. New York: Pearson.
- LeDoux, J. (2002). "Cognitive-Emotional Interactions: Listen to the Brain". In R. Lane, Richard & L. Nadel, (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 129-157). New York: Oxford University Press.
- . (2000). "Emotion Circuits in the Brain". In *Annual Review of Neuroscience*, 23:155-184.
- . (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Touchstone.
- Lehrer, J. (2007). *Proust Era Um Neurocientista - Como a Arte antecipa a Ciência*. Alfragide: Lua de Papel.
- Lessart-Hérbet, M., Goyette, G & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessart-Hérbet, M. (1996). *Pesquisa em Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Levitin, D. (2008). *This is Your Brain on Music*. London: Atlantic Books.
- Levitin, D. & Tirovolas, A. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *The Year in Cognitive Neuroscience 2009: New York Academy of Sciences Annual*, 1156, 211-231.
- Lewin, Kurt. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- . (1945). The research center for group dynamics at Massachusetts Institute of Technology. *Sociometry*, 8, (126–136).
- Liess, A. (1966). *Carl Orff*. London: Calder & Boyars, Ltd.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes In N. Denzin, N. & Y. Lincoln, Y. (Eds.), *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens*. (pp. 169-192). São Paulo: Ed. Artmed.
- Linley, A. & Joseph, S. (2004) *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Lock, M. (1993). Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. *Annual Review of Anthropology* 22, 133-155.
- Loos, H. & Sant'Ana, R. (2007). Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar*, 30, 165-182.
- López-Ibor, S. (2011). *Blue is the Sea: Music, Dance & Visual Arts - Teaching the Whole Child Through Music: Visual Arts*. San Francisco: The Pentatonic Press Integrated Learning Series.
- . (2007). Proyectos de Música y Movimiento. *Orff España*, 10, 10.



- . (2003). “Las baquetas vuelan”. In Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación”. Madrid (julio de 2003). Asociación Orff España.
- Losa, I. (1986). *Nós e a Criança*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lui, L. (2011). Weaving together Regio Emilia and Orff-Schulwerk: Using Pedagogical Documentation in a Elementary Music Classroom. *Ostinato - Music for Children / Musique pour Enfants*, 37(2), 8-15.
- MacDonald, R., Byrne, C. & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292-306.
- MacDonald, R., Miell, D. & Mitchell, L. (2002). An Investigation of Children's Musical Collaborations: The Effect of Friendship and Age. *Psychology of Music*, 30(2), 148-163.
- MacDonald, R., Miell, D. & Morgan, L. (2000). Social processes and creative collaboration in children. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 405-415.
- Magalhães, L. (2002). “Motivação para o Lazer e Flow num programa de canoagem para jovens”. (Dissertação de Mestrado em Gestão Desportiva). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Maiese, M. (2011). *Embodiment, Emotion, and Cognition: New Directions in Philosophy and Cognitive Science*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mans, M. (2004). “The Changing Body in Southern Africa - A Perspective from Ethnomusicology”. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*. (pp. 77-96). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marsh, K. (2011). “Meaning making through musical play: Cultural psychology of the playground”. In M. Barrett, (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*. (pp.41-60). Oxford: Oxford University Press.
- Martins, M. (1999). “Perspectivas e Desenvolvimento Humano Através da Sensibilidade da Ideologia de Carl Orff”, in Atas do I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal. (pp. 41-44). Braga: Centro de Estudos da Criança – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- . (1991). *Canções Tradicionais Infantis*, Lisboa: Livros Horizonte
- . (1987a). Carl Orff - o pedagogo, assimilação dos seus princípios psico-pedagógicos e impacto da sua projecção no mundo actual. *Boletim da APEM*, 53, 7-10.
- . (1987b). *A Criança e a Música – Livro do Professor*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- . (1987c). *A Criança e a Música – A Cartilha do aluno* Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- . (1974a). *Relatórios dos Cursos de Orff-Schulwerk realizados no Brasil*, *Boletim da APEM*, 7, 17-19.
- . (1974b). *Música Para Jovens*, Lisboa: Valentim de Cravalho.
- . (1973). *Creativity in Music Education*. Mainz: Schott's Söhne
- . (1965). *Das Orff-Schulwerk in Verbindung mit der Portugiesischen Übersetzung. I-Rückblick auf die Musikalische Entwicklung. II – Das Portugiesischen Volkslied. III-Das Orff-Schulwerk in Portugal*. Salzburg: Orff Institut.
- . (1961a). *Música para Crianças – I Pentatónico, Versão Portuguesa*. Munique: Schott Mainz.
- . (1961b) *Orff-Schulwerk: Canções para as Escolas – Dez Canções Populares Portuguesas*. Mainz: Schott's Söhne.
- Maschat, V. (2013). “Danza Creativa en el Aula”. In Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación”. Madrid (julio de 2013). Asociación Orff España.
- . (2012). Bibliografia - Blue is The Sea, *Orff España*, 13, 23.

- . (2004). “Movimiento y Danza”. In Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación”. Madrid (julio de 2004). Asociación Orff España.
- . (2003). El Trabajo terapéutico y social en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 6, 7-9.
- . (2001). Música y Danza para desarrollar la Expresión creativa del niño. *La Educación Artística, Clave para el Desarrollo de la Creatividad*. (pp. 57-62). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- . (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 1, 4-5.
- Mark, M. (1996). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). “Competing Models of Emotional Intelligence”. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Inteligences*. (pp. 396-421). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). “What is Emotional Intelligence?”. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McKernan, J. (1996) *Curriculum Action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London, Routledge.
- McNiff, J. (2001). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton.
- McPherson, G. & Welch, G. (2012). *The Oxford Handbook of Music Education - Volume 1*. New York. Oxford University Press.
- McTaggart, R., Kemmis, S. & Nixon, R. (1982). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Victoria: Deakin University Press.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: Chicago University Press.
- Meltzoff, A. & Brooks, R. (2001). “Like me as a building block for understanding other minds: bodily acts, attention and intention.” In B. Malle, J. Loses & Baldwin, D., (Eds.), *Intentions and Intentionality: Foundations for Social Cognition*. (pp.171-192). Boston: MIT Press.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *The Visible and the Invisible (Studies in Phenomenology and Existential Philosophy)*. Evanston: Northwestern University Press.
- . (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.
- Meyer, L., Prowse, C. & Tuohey, T. (2010). “Alternatives to Music Education: East Meets West in Music Education. In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*. (pp. 131-138). New York: Rowman & Littlefield Education
- Miller, B. (2004). Designing compositional tasks for elementary music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 22, 59-71.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais | Música*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Consultado a 2 de abril de 2010, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Mitchell, R. (1983). *Mountain Experience: The Psychology and Sociology of Adventure*. Chicago: Chicago University Press.
- Mota, G. (2011). Seminário “Música e Educação” (Programa Doutoral em Música). Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- . (2003). “Pesquisa e formação em educação musical”. *Revista da ABEM*, 8, 11-16.
- . (2001). “Portugal”. In D. Hargreaves & A. North, (Eds.), *Musical Development and Learning: The International Perspective*. (pp.151-162). London: Continuum.

- . (1999). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 27-34.
- Moran, N. (2013). Music, bodies and relationships: An ethnographic contribution to embodied cognition studies. *Psychology of Music*, 41, 1 5-17.
- Munyaradzi, G. (2012). *Music Education: The case of Zimbabwe and The State of Virginia*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Murray, N., Harish, S., Hirt, E. & Mita, S. (1990). The influence of mood on categorization: A cognitive flexibility interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 411-425.
- Narodowski, M. (2005). *Despues de Clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.
- Nietzsche, F. (1983). *Untimely Meditations*. New York: Cambridge University Press,
- Norton, A., Winger, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59, 124-134.
- Novak T., Hoffman, D., & Yung, Y. (1998). Measuring the Flow Construct in Online Environments: A Structural Modeling Approach. Owen Graduate School of Management, Vanderbilt University & L.L. Thurstone Psychometric Laboratory, UNC Chapel Hill.
- Nunes, P. (2007). Psicologia Positiva. *Psicologia: O portal dos Psicólogos*. Acedido a 10 de dezembro de 2012, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>.
- Ochsner, K. & Barrett, L. (2001). "A Multiprocess Perspective on the Neuroscience of Emotion". In T. Mayne & G. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current Issues and Future Directions*. (pp. 38-81). New York: Guilford Press.
- Oliveira, Z. & Alencar, E. (2008), A Criatividade faz a diferença na Escola: O Professor e o Ambiente criativos. *Contrapontos*, 8(2), 295-306.
- O'Neill, S. (2011). "Learning in and through music performance: Understanding cultural diversity via inquiry and dialogue", In M. Barrett, (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*. (pp. 179-200). Oxford: Oxford University Press.
- . (2006). "Positive Youth Musical Engagement". In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 461-474). New York: Oxford University Press.
- . (2003). Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical - Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação* 1, 35-43.
- . (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- . (1997). "Gender and Music". In D. Hargreaves & A. North, (Eds.), *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. & McPherson, G. (2002). "Motivation". In G. McPherson & R. Parncutt (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, (pp. 21-46). Oxford University Press.
- Orff, C. (1978), *The Schulwerk – Volume 3 of Carl Orff / Documentation, His Life and Works*. New York: Schott Music Corp.
- . (1964), *Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick*. Orff-Institut Jahrbuch 1963. Schott Mainz.
- . (1963), "Orff-Schulwerk – Past and Future". In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 134-159). Schott Music, Mainz.
- . (1932). "Thoughts about Music with Children and Non-professionals". In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 66-77). Schott Music, Mainz.

- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology Since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26, 126-166.
- Pachet, F. (2004). "Creativity Studies and Musical Interaction". In I. Deliège & G. Wiggins (Eds.), *Musical Creativity: Current Research, Theory and Practice*. Acedido a 3 de abril de 2012, em <http://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2006/pachet-04g.pdf>.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Parviainen, J. (2000). Kehollinen tieto ja taito. [Bodily knowing and skills]. *Ajatus - The yearbook of the Finnish Philosophical Association*, 57, 147-166.
- Parvisi, J. & Damásio, A. (2001). Consciousness and the brainstem. *Cognition*, 79, 135-179.
- Patel, A. (2010). *Music, Language and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. New York: Cambridge University Press.
- . (1973). The Evaluation of Classroom Music Activities: Music in the School Curriculum. (Working paper 4, part 1). York: University of York.
- Peirce, C. (1997). *Pragmatism As a Principle and Method of Right Thinking: The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism*. New York: State University of New York Press.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y Experiencia Musical. *Revista Transcultural de Música*, 9, 1-28.
- Perdigão, M. (1987). 32ª Carta aos sócios da APEM", *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 53, 5-7.
- Peretz, I. (2010). *Towards a Neurobiology of Musical Emotions*. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 99-126). New York: Oxford University Press.
- Peretz, I. & Zatorre, R. (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.
- Pérez, J. (2004). Revisión de las investigaciones psicológicas sobre creatividad. *Observatorio Journal* 2, 253-302.
- Pérez, M. & Santigosa, A. (2005). Psicología Cultural: Una Aproximación Conceptual e Histórica al Encuentro entre Mente y Cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana* 23, 15-31.
- Pérez-Serrano, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- . (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.
- Perlovsky, L. (2010). Musical emotions: Functions, Origins, Evolution. *Physics of Life Reviews* 7, 2-27.
- Perry, S. (2001). *Writing in Flow: Keys to Enhanced Creativity*. Cincinnati: Writer's Digest Books.
- Phelps, R., Ferrara, L., Sadoff, R. & Warburton, E. (2005). *A Guide to Research in Music Education*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des Structures Cognitives: Problème Central du Développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- . (1974). *Adaptacion Vitale et Psychologie de l'intelligence*. Paris, Hermann.
- Piggot-Irvine, E. & Gratton, R. (2005). *Action Research: Stories from Schools*. Auckland: Eversleigh Publishing.
- Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin. *Universitas Psychologica* 9(1), 255-261.
- Powell, K. (2004). "The Apprenticeship of Embodied Knowledge in a Taiko Drumming Ensemble. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*. (pp. 183-196). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Prina, F. & Padovan, M. (2000). *A Dança no Ensino Obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rainbow, L. & Froehlich, C. (1987). *Research in Music Education*. New York: Schirmer.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education* 111(3), 341-371.
- Regner, H. (2007). Buscar - Encontrar - Inventar. *Orff España*, 10, pp.3-6.
- . (2001). Musica para niños – 50 años de experiencia con el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 4, 3-8.
- . (1971). *Bläser-übung I (1), Blechbläser; Jugendmusik (Orff-Schulwerk)*. Schott Music, Mainz.
- Rentfrow, P. & McDonald, J. (2010). "Preference, Personality, and Emotion". In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 669-696). New York: Oxford University Press.
- Resch, B. (2010). "Steel Drums in a Middle School Setting". In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*. (pp. 139-150). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Reeve, J. (2006). *Motivação e Emoção*. São Paulo: Editora LTC - Grupo Editora Nacional.
- Reynolds, A. (2010). "If the Shoe Fits: Tapping into the Potential of an Undergraduate Peer-Teaching Experience to Promote Music Teacher and Music Teacher Educator Socialization and Identity." In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*. (pp. 257-270). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Rhoda, B. (2009). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14), Acedido a 3 de abril de 2012, em <http://www.ijea.org/v10n14/v10n14.pdf>.
- Rideout, R. & Feldman, A. (2002). "Research in music student teaching". In R. Colwell, Richard & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. pp. 874-886. New York: Oxford University Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York: Routledge.
- Robbins, J. (2010). "Crossing Borders: Building Bridges for an International Exchange in Music Teacher Education." In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field*. (pp. 271-282). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rochat, P. & Hespos, S. (1997). Differential rooting response by neonates: evidence for an early sense of self. *Early Development and Parenting*, 6, 105-112.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature Of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- . (1998). "Cognition as a collaborative process". In R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler, (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception & Language*. (pp. 679-744). New York: Wiley.
- . (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Roulston, K. (2006). Mapping the possibilities of qualitative research in music education: a primer. *Music Education Research*, 8(2), 53-173.
- Roulston, K., Grenier, R., Legette, R., DeLoach, M. & Buckhalter-Pittman, C. (2005). Developing a teacher-research group in music education: mentoring and community through research. *Research Studies in Music Education*, 25, 14-35.
- Ruhrberg, K. (2000). *Art of the 20th Century*. Los Angeles: Taschen.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In *Annual Reviews of Psychology*, 52, 141-166.



- Sachs, C. (1937). *World History of the Dance*. New York: Norton and Co.
- Sacks, O. (2007). *Musikofilia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Salmon, S. (2010). "Música para todos" in *Orff España*, 12, 7-10.
- . (2009). *On the development of "Music and Dance in Social Work and in Integrative Pedagogy" at the Orff Institute*. *Orff-Schulwerk Informationen*, 81, 7-11.
- . (2003). Entrevista con Wolfgang Stange. *Orff España*, 6, 5-7.
- Sánchez, C., Herrera-Salas, F. & Campos-Huichán, M. (2006). Familia e identidad personal en un ámbito comunitario. *Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 8-22.
- Sangiorgio, A. (2007). "Orff-Schulwerk as Anthropology of Music". Centro Didattico Musicale - Italia. Consultado a 2 de abril de 2010, em [http://www.centrodidatticomusicale.it/images/stories/dispsang/andrea\\_sangiorgio\\_orff-schulwerk\\_as\\_anthropology\\_of\\_music.pdf](http://www.centrodidatticomusicale.it/images/stories/dispsang/andrea_sangiorgio_orff-schulwerk_as_anthropology_of_music.pdf).
- Santana, O. (2007). Reflexión sobre Música y Movimiento. *Orff España*, 10, 15.
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J. & Mayer, J. (2000). "Emotional Intelligence." In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*. (pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Sawaia, B. (2000). Emoção como *Locus* de Produção do Conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In *Proceedings of the III Conference for Sociocultural Research*. Consultado a 5 de março de 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/38652486/A-emocao-como-locus-de-producao-do-conhecimento-Uma-reflexao-inspirada-em-Vygotsky-e-no-seu-dialogo-com-Espinosa>.
- Sawyer, K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Creativity Research Journal*, 5(3), 253-263.
- Schlaug, G. (2003). "The Brain of Musicians". In I. Peretz & R. Zatorre, Robert (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music*. (pp. 366-381). New York: Oxford University Press.
- Schubert, E. & McPherson, G. (2006). The perception of emotion in music. In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 193-212). New York: Oxford University Press.
- Semin, G. & Smith, E. (2008). *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- . (1993). *What You Can Change and What You Can't - The Complete Guide to Self-Improvement*. New York: Fawcett Columbine.
- Serafine, M. (1988). *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press.
- . (1980). Piagetian Research in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 1-21.
- Serrano, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Shaffer, D. & Serlin, R. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.
- Sheldon, K., Kashdan, T. & Steger, M. (2011). *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward*. New York: Oxford University Press.
- Sheridan, M. & Byrne, C. (2002). Ebb and flow of assessment in music. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 135-143.
- Shweder, R. (1991). "Cultural psychology: What is this?" In R. Shweder, G. Herdt & J. (Org.), *Cultural Psychology*. (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1983). "Culture as a Cognitive System" In T. Higgins, D. Ruble & W. Hartup, (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. (pp. 193-213). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R. & Sullivan, M. (1993). Cultural Psychology: Who Needs It? *Annual Review of Psychology* 44, 497-523.

- Sikora, J. (2001). *Handbuch der Kreativ-Methoden*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Heidelberg.
- Silva, J. (2007). A Dinâmica da Felicidade. *Psique - Ciência e Vida*, 1, 53-59.
- Sloboda, J. (2010). Music in Everyday Life: The role of emotions. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 493-515). New York: Oxford University Press.
- . (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.
- . (1992). Empirical studies of emotional response to music. In M. Riess-Jones & S. Holleran (Eds.), *Cognitive Bases of Musical Communication*. (pp. 33-46). Washington, DC: American Psychological Association.
- . (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.
- . (1989). Music as a language. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds.), *Music and Child Development: The Biology of Music Making*. (pp. 8-43). St. Louis: Mmb Music.
- . (1986). *The Musical Mind – The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press
- Sloboda, J. & Juslin, P. (2001). "Psychological perspectives on music and emotion." In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 71-104). New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J., O'Neill, S. & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5 (1): 9-32.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.
- Souza, R. (2010). A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista". *Revista Redescrições*, 2(1). Acedido a 10 de março de 2013, em [http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2\\_01/4\\_souza.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf).
- Snyder, L. & Lopez, S. (2001). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks - California: Sage Publications Inc.
- Stake, R., Bresler, L., Mabry, L., Ellis, N. & Leonhard, C. (1992). *Custom and Cherishing: The Arts in Elementary Schools: Studies of U.S. Elementary Schools Portraying the Ordinary Problems of Teachers Teaching Music, Drama, Dance, and the Visual Arts in 1987-1990*. Urbana-Champaign: Council for Research in Music Education, School of Music, University of Illinois.
- Steele, C., Bailey, J., Zatorre, R. & Penhume, V. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: evidence for a sensitive period. *The Journal of Neuroscience*, 33(3), 1282-1290.
- Stefani, G. (1987). *Para entender a Música*. Rio de Janeiro: Globo
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stinson, S. (2004). My Body/Myself: Lessons from Dance Education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*. (pp. 153-168). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- St. John, P. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators". *Psychology of Music*, 34 (2), 238-261.
- . (2005). Developing community, defining context, discovering content: Young children's negotiation of skill and challenge. *Early Childhood Connections*, 11(1), 41-47.
- . (2004). A Community of Learners: An investigation of the relationship between flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom.

- (Unpublished Ed.D. dissertation). New York: Teachers College - Columbia University.
- Stoor, A. (1993). *The Music and the Mind*. New York: Ballantine Books.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. & Runfola, M. (2002). "Developmental characteristics of learners". In R. Colwell, Richard & C. Richardson (Eds.), *The new Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. (pp. 373-397). New York: Oxford University Press.
- Thomas, W. (1988). *Carl Orff*. (Translated by V. Maschat). London: Schott & Co. Ltd.
- . (1985). *Carl Orff – Beitrag aus, Die Grossen Deutschen Unserer Epoche, Herausgegeben von Lothar Gall*. Berlin: Propyläen Verlag.
- Thompson, E. (2005). Sensoriomotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(4), 407-427.
- Thompson, E. & Zehavi, D. (2007). "Philosophical Issues: Phenomenology." In D. Zelazo and E. Thompson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness*. (pp. 67-88). New York: Cambridge University Press.
- Thompson, W. (2009). *Music, Thought, and Feeling: Understanding the Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Trevino, L. & Webster, J. (1992). Flow in Computer-Mediated Communication. *Communication Research*, 19(5), 539-573.
- Troum, J. (2008). Self-regulated deliberate flow: A metacognitive goal-directed praxis toward musical practice. *Proceedings of the 28th ISME World Conference publication* (Bologna), (pp. 637-638).
- Valsiner, J. & Rosa, A. (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (2000). *The Social Mind: Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston: The MIT Press.
- Veloso, A. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1.º Ciclo do EB*. (Tese de Doutoramento em Música). Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Veloso, A. & Carvalho, S. (2012). "Music composition as a way of learning: emotions and the situated self." In O. Odema (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. (pp. 73-92). London: Ashgate.
- Veloso, A., Carvalho, S. & Mota, G. (2010). Creating meaning through music composition: A contribution for understanding the development of children's musical thinking. In *Proceedings of ISME 2010 – 23rd International Seminar on Research in Music Education*. (pp. 18-22).
- Vink, A. (2009). Living apart together: a relationship between music psychology and music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(2), 144-158.
- Vygotsky, L. (2011). *La Imaginación y el Arte en la Infancia: Ensayo Psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.
- . (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- . (2004a). *Teoría de las Emociones – Estudio Histórico-Psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.
- . (2004b). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- . (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- . (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.



- . (1996). *Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos*. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes.
- . (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- . (1925). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. Undiscovered Vygotsky: *European Studies in the History of Science and Ideas* 8, 251-281. Acedido a 15 de dezembro de 2012 em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>.
- Walker, M. (2009). Capabilities, flourishing and the normative purposes of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. (pp. 301-314), Los Angeles: Sage.
- . (1993). Developing the Theory and Practice of Action Research: A South African case. *Educational Action Research*, 1(1), 95-110.
- Webster J., Trevino, L. & Ryan, L. (1993). The Dimensionality and Correlates of Flow in Human Computer Interactions. *Computers in Human Behavior*, 9(4), 411-426.
- Webster, P. (2003). "What do you mean, 'Make my music different?'" Encouraging revision and extension in children's music composition." In H. Maud (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. (pp. 55-65). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- . (2001). Repensar o Ensino da Música no Novo Século. *Música, Psicologia e Educação*, (3), 2-16.
- Whitehead, J. & Lomax, P. (1987) Action research and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 13(2), 175-190.
- Wiggins, J. (2003). "A frame for understanding children's compositional processes." In H. Maud (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. (pp. 147-167). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Winkielman, P., Niedenthal, P. & Oberman, L. (2008). The Embodied Emotional Mind. In G. Semin & E. Smith, (Eds.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. (pp. 263-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winnicott, D. (1982). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Winter, R. (1987). *Action Research and the Nature of Social Inquiry*. Aldershot: Gower.
- . (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. Lewes: Falmer.
- Woody, R. & McPherson, G. (2010). "Emotion and Motivation in the Lives of Performers". In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 401-424). New York: Oxford University Press.
- Woodward, A., Sommerville, J. & Guajardo's, J. (2001). "How infants make sense of intentional action. In B. Malle et al. (Eds.), *Intentions and Intentionality: Foundations for Social Cognition*. (pp.149-169). Boston: MIT Press.
- Woolford, R. (2009). *Reviewing The Teaching of Music at Foundation Stage and Key Stage 1: A Case Study in Effective Change Management*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Wundt, W. (1916). *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind*. London: Allan & Unwin.
- Young, S. (1992). Physical Movement: Its place in Music Education. *British Journal of Music Education*, 9(3), 187-194.
- Zatorre, R. (2013). "Music Perception and Pleasure: Interactions between Neocortical and Striatal Systems". In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*. Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa, (25 maio 2013).
- . (2007). There's more to auditory cortex than meets the ear. *Hearing Research*, 229, 24-30.

- . (2006). Neural correlates of rhythmic expectancy. *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 221-231.
- Zatorre, R., Fields, R. & Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: neuroimaging changes in brain structure during learning. *Nature Neuroscience* 15, 528-536.
- Zatorre, R., Chen, J & Penhune, V. (2007). When the Brain Plays Music: Auditory-motor Interactions in Music Perception and Production. *Nature Reviews - Neuroscience*, 8, 547-558.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### ***‘FIMA - Flow Indicators in Musical Activity’***

Os indicadores de fluxo (*Flow Indicators*) apresentam-se divididos em três grandes dimensões:

Dimensões	Indicador de Fluxo	Definição
<b>“Indicadores de Procura de Desafios”</b> <i>(Challenge Seeking Indicators)</i>  (Iniciados pelo indivíduo, fora de um contexto de instruções diretas).	<b>“Autoatribuição / Autoconhecimento”</b> <i>(Self-Assignment)</i>	Atividade deliberadamente iniciada pela criança, mais que pelo adulto.
	<b>“Autocorreção”</b> <i>(Self-Correction)</i>	Reconhecimento de erro e ajuste (para estar em conformidade com) às regras estabelecidas para determinada atividade, sem instrução física ou verbal do adulto.
	<b>“Gestos deliberados”</b> <i>(Deliberate Gesture)</i>	Qualidade de movimentos muito concentrados e controlados, (exagerados até), mas sem “movimentos estranhos”.
<b>“Indicadores de Monitorização de Desafios”</b> <i>(Challenge Monitoring Indicators)</i>  (Iniciados pelo indivíduo em contexto de instruções diretas).	<b>“Antecipação”</b> <i>(Anticipation)</i>	Esforço ou tentativa, verbal ou física, para adivinhar/descobrir ou mostrar/revelar o que vem a seguir na atividade que está a desenvolver-se.
	<b>“Expansão”</b> <i>(Expansion)</i>	Transformar, de alguma forma, o material apresentado para que este seja mais desafiador /apelativo/motivador.
	<b>“Extensão”</b> <i>(Extension)</i>	Continuar a empenhar-se com o material apresentado, depois do professor ter terminado.
<b>“Indicadores do Contexto Social”</b> <i>(Social Context Indicators)</i>	<b>“Consciencialização dos adultos e dos pares”</b> <i>(Awareness of Adults and Peers)</i>	Qualquer interação observável que envolva um olhar prolongado, um virar de cabeça, ou outro movimento físico, na direção de outra pessoa.  Tentativas/esforços em envolver, verbal ou fisicamente, outra pessoa são especialmente notados/dignos de atenção.

Adaptação, com conhecimento da autora, de “Definitions and examples of flow indicators in young children” (Custodero, 1998).

## Anexo 2

### ‘Exemplos de Indicadores de fluxo em crianças’

	<b>Indicador de Fluxo</b>  <i>(Flow Indicator)</i>	<b>Exemplos:</b>  a) Infância ( <i>Infant Examples</i> ); b) Contexto Escolar / Musical ( <i>School-Aged Child Examples</i> ).
<b>“Indicadores de Procura de Desafios”</b> <i>(Challenge Seeking Indicators)</i> (Iniciados pelo indivíduo, fora de um contexto de instruções directas. Medido no FIMA como “Desafio Percebido” ( <i>Perceived Challenge</i> ))	<b>“Auto-atribuição / Auto-conhecimento”</b>  <i>(Self-Assignment)</i>	a) Criança levanta o lenço acima da sua cabeça para iniciar o “ <i>Peek-a-boo game</i> ”  b) Aluno dedilha uma escala no violino, enquanto os seus colegas afinam.
	<b>“Auto-correcção”</b>  <i>(Self-Correction)</i>	a) Criança começa a puxar (para baixo) o lenço no decurso do “ <i>Peek-a-boo game</i> ”, antes da pista / dica / ajuda musical e pára e espera pela pista / dica / ajuda musical.  b) Criança ajusta/corrigir o dedilhado enquanto toca, sem pista / dica / ajuda externa.
	<b>“Gestos deliberados”</b>  <i>(Deliberate Gesture)</i>	a) Criança tira o lenço da cabeça no fim do “ <i>Peek-a-boo game</i> ”, usando as duas mãos num movimento enérgico .  b) Com uma postura correta, a criança coloca, devagar e cuidadosamente, cada um dos seus dedos no braço do violino.
<b>“Indicadores de Monitorização de Desafios”</b> <i>(Challenge Monitoring Indicators)</i> Iniciados pelo indivíduo em contexto de instruções directas. Medido no FIMA como “Indicador de transformação” ( <i>transformational indicators</i> )	<b>“Antecipação”</b>  <i>(Anticipation)</i>	a) Criança levanta-se e corre imediatamente antes da pista / dica musical “ <i>run away</i> ”, quando canta “ <i>Bell Horses</i> ”.  b) Criança dispõe/prepara os pés e as pernas de forma a demonstrar a sequência de passos que estabelecem uma postura correta para tocar violino.
	<b>“Expansão”</b>  <i>(Expansion)</i>	a) Criança utiliza lenços de diferentes cores, cada vez que o “ <i>Peek-a-boo game</i> ” é iniciado.  b) Criança cria um novo movimento rítmico, para substituir um modelo/padrão pré-estabelecido.
	<b>“Extensão”</b>  <i>(Extension)</i>	a) Quando a turma vê a fotografia de um cavalo, alguma criança começa a cantar “ <i>Bell Horses</i> ”, ao qual se junta (é acompanhado pelo) o resto da turma. (toddlers).  b) Criança continua a cantar / tocar uma peça depois do professor ter disto que tinha terminado.
<b>“Indicadores do Contexto Social”</b> <i>(Social Context Indicators)</i>	<b>“Consciencialização dos adultos e dos pares”</b>  <i>(Awareness of Adults and Peers)</i>	a/b) Quando a turma canta “ <i>5 Little Ducks’ song</i> ”, a criança anda pela sala, mantendo o contacto visual com adultos e partilha o “quacking” com aqueles que respondem ao seu convite.  Criança muda o movimento / andamento de uma peça musical, para que este corresponda ao do seu par (colega),

Tradução de “Definitions and examples of flow indicators in children” | *FIMA - Flow Indicators in Musical Activity.* (Custodero, 1998)

## Anexo 3

### ‘AFIMA - Adapted Flow Indicators in Musical Activity’

Questionário de Aferição de Indicadores de Fluxo em Atividades Musicais - (Versão adaptada do *AFIMA – Adapted Flow Indicators in Musical Activity*, com conhecimento e sugestões da autora Lori Custodero).

**Nota:** O presente questionário serve para verificar como te sentes em relação a determinadas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Musical. Presta atenção às indicações escritas e àquelas que o teu professor te vai dar.

Nome: \_\_\_\_\_ ; Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ ; Atividade desenvolvida: \_\_\_\_\_

**Parte a)** Em cada um das linhas, assinala, com uma cruz, a coluna que melhor mostra o que sentiste durante a atividade.

Repara que a coluna do centro (Nenhum) é o “ponto zero”, ou seja, caso não tenhas vivido nenhum dos “estados” apresentados no início e final de cada uma das linhas, deves colocar a tua cruz na coluna “Nenhum”. No caso de teres vivido os “estados” apresentados, preenche em função da intensidade com que os viveste (Muito/Bastante/Razoável).

	Muito	Bastante	Razoável	Nenhum	Razoável	Bastante	Muito	
Feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Triste
Alegre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Irritado
Excitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aborrecido
Envolvido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Distraído
Alerta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sonolento
Satisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frustrado
Bem sucedido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mal sucedido

**Parte b)** Sabendo que o número zero é o mínimo e o nove o máximo, assinala, com uma cruz, a resposta que mais se aplica a ti.

	Nada (de forma nenhuma)		(+/-) Razoável			Bastante			Muito	
A atividade foi um desafio?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Consegui desenvolver bem a atividade?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

### Parte c)

Comentários sobre a atividade desenvolvida:

---

---

---

---

---

Muito obrigado pela colaboração.

## Definitions of Affective Indicators (AFIMA)

**“Happy–sad:** Happiness is defined by positive facial expression including smiling, and engaging eye contact. Sadness is coded when negative facial expression, including pouting and frowning, and detached gaze, is present.

**Cheerful–irritable:** Cheerfulness is defined by positive interactions with peers, teachers, and activity; irritability is interpreted as negative affect reflecting annoyance and anger, observable lack of interest in activity combined with assertive physical detachment (usually displayed by crossing arms over chest), and exaggerated negative facial expression.

**Excited–bored:** Increase and exaggeration in physical responses to the event define excitement as well as an enthusiastic desire to share the experience with a peer or adult. Boredom is observed as a lack of involvement combined with conscious effort to pursue other venues of attention; this is often combined with physical responses such as rolling eyes and placing head down.

**Involved–alert:** Intensity of gaze and facial attention, as well as an erect physical carriage determine alertness. Heavy eyelids and displaced gaze, as well as relaxed physical carriage, define drowsiness.

**Alert–drowsy:** Active participation is defined by a preponderance of verbal and physical responses by the participant to the event. Passivity is determined by the lack of these responses.

**Satisfied–frustrated:** Satisfaction is defined by an expression of spontaneously heightened positive affect at the conclusion of an event or subset of an event. Often this is combined with an attempt to engage peer, parent, or teacher in a shared response. Frustration is defined by a progressive increase in negative affect with physical manifestation including deeper breathing and furrowed brow. Usually culminating in a refusal to continue with the activity, frustration resulting in a drawing within the self, rather than an extending into the social context.

**Successful–failure:** The feeling of success is operationalized by positive behavioral responses to the completion of an event, including the desire to repeat the activity and either seeking out praise or providing self-acknowledgment for attainment of the goal. Feelings of failure elicit rejection of the activity combined with generally neutral or negative affect.”

**Note:** As defined by Custodero (1998). In St. John, (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators (p. 259). *Psychology of Music* 34(2): 238-261.

## **Anexo 4**



### **‘Planificação da ação’**

A planificação de todas as aulas desenvolvidas no decurso da investigação-ação, encontram-se anexadas em suporte digital (Anexo 25 - ‘Planificação da ação’).

Neste particular, apresenta-se um exemplo para cada uma das categorias:

- 4.1. Planificação anual;
- 4.2. Planificação Trimestral;
- 4.3. Planificação Diária.

## Anexo 4.1 - Planificação Anual (exemplo)

<div>  </div> <div> <b>ESCOLA E.B. 2, 3 ...</b>  <b>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</b> </div> <div>  </div>		2010 / 2011	
5.º Ano – Turma I		MAPA DE PLANIFICAÇÃO ANUAL	
METAS DA APRENDIZAGEM (NOS DOMÍNIOS E SUBDOMÍNIOS)	CONCEITOS / CONTEÚDOS DISCIPLINARES	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	CALENDARIZAÇÃO / AVALIAÇÃO
<p><b>Domínio: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</b></p> <p><i>(Meia Final 1)</i></p> <p>O aluno canta a solo e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções em diferentes tonalidades e modos, com diversas formas, géneros e estilos, em compasso simples e composto, em monodia e harmonizadas, com e sem acompanhamento instrumental.</p> <p><i>(Metas intermédias até 5.º Ano):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno canta controlando a emissão vocal em termos de afinação e respiração.</li> <li>O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmico-melódica.</li> <li>O aluno controla vocalmente a organização dos elementos dinâmicos (fortíssimo e pianíssimo, crescendo e diminuendo, forte, mezzo-forte e piano) durante a execução de uma peça vocal.</li> <li>O aluno controla vocalmente a organização dos elementos agógicos (andamento e suas variações) durante a execução de uma peça vocal.</li> <li>O aluno prepara a sua participação e a do grupo para apresentação pública de peças vocais.</li> </ul> <p><i>(Meia Final 2)</i></p> <p>O aluno toca sozinho e em grupo, peças em diferentes tonalidades e modos, em compasso simples e composto, com diferentes formas, géneros, estilos e culturas, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.</p> <p><i>(Metas intermédias até 5.º Ano):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno interpreta peças instrumentais de diferentes géneros e</li> </ul>	<p><b>TIMBRE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fontes sonoras;</li> <li>Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental <i>Off</i>;</li> <li>Timbres semelhantes e contrastantes;</li> <li>Famílias timbricas;</li> <li>Mistura timbrica;</li> <li>Instrumentos da Orquestra;</li> <li>Combinação timbrica.</li> </ul> <p><b>RITMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos corporais;</li> <li>Pulsação;</li> <li>Sons curtos e sons longos;</li> <li>Andamentos: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando;</li> <li>Figuras rítmicas: Semínima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas;</li> <li>Ponto de aumentação;</li> <li>Compassos binário, ternário, quáternário e anacrusa.</li> </ul> <p><b>DINÂMICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forte, meio-forte e piano;</li> <li>Crescendo e diminuendo;</li> <li>Pianíssimo e fortíssimo.</li> </ul> <p><b>ALTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sons de altura determinada e indeterminada;</li> <li>Registos agudo, médio e grave;</li> <li>Escrita musical;</li> <li>Pauta/Clave;</li> <li>Melodia e linhas sonoras;</li> <li>Linhas horizontais e verticais;</li> <li>Escala pentatónica (Dó M);</li> <li>Melodia e harmonia;</li> <li>Escala diatónica (Dó M);</li> <li>Melodias simples com flauta e Instrumental <i>Off</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter a noção de timbre;</li> <li>Identificar diferentes fontes sonoras;</li> <li>Distinguir timbres vocais de instrumentais;</li> <li>Detectar diferenças e semelhanças timbricas;</li> <li>Conhecer as diversas famílias instrumentais;</li> <li>Tocar com a técnica correcta os diferentes instrumentos (<i>Off</i>);</li> <li>Cantar e tocar em grupo;</li> <li>Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo;</li> <li>Manter a pulsação tocando;</li> <li>Reconhecer e diferenciar sons longos e sons curtos;</li> <li>Conhecer as figuras rítmicas / musicais;</li> <li>Interpretar e inventar ostinatos rítmicos e melódicos;</li> <li>Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos;</li> <li>Ter a noção de intensidade;</li> <li>Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas e de andamento;</li> <li>Identificar os símbolos de dinâmica e de andamento;</li> <li>Interpretar peças musicais, em diferentes dinâmicas e andamentos;</li> <li>Reconhecer auditivamente os diversos registos;</li> <li>Conhecer a notação musical básica;</li> <li>Escrever a clave de sol;</li> <li>Tocar com flauta melodias simples (escala pentatónica e escala diatónica de Dó maior);</li> <li>Identificar, visual e auditivamente, as notas da escala pentatónica e diatónica de Dó maior.</li> </ul>	<p><b>CALENDARIZAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Carga horária semanal: 90 minutos.</li> <li>Aulas previstas:</li> <li>1.º Período – 24</li> <li>2.º Período – 26</li> <li>3.º Período – 18</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dada a interligação existente entre os conceitos / conteúdos a trabalhar, não pode apresentar-se uma calendarização exacta para cada um dos conteúdos. Deve ter-se em conta que o programa oficial (ME) está organizado em espiral, sendo trabalhados vários conceitos/conteúdos em simultâneo;</li> </ul> <p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p><b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (60%)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> </ul>

João Cristiano Rodrigues Cunha



<p>estilos, obedecendo a diferentes andamentos e dinâmicas, com mudanças súbitas e progressivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno sincroniza-se com o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes.</li> <li>O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental.</li> <li>O aluno interpreta peças instrumentais para acompanhar canções.</li> <li>O aluno executa publicamente peças instrumentais integradas em manifestações de movimento, dança e/ou teatro.</li> </ul> <p>(Meta Final 3)</p> <p>O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano)</li> <li>O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e rallentando.</li> <li>O aluno reconhece e identifica diferentes tipos de instrumentos no que respeita ao respectivo ataque, corpo e queda do som.</li> <li>O aluno identifica melodias compostas sobre organizações sonoras tonais e modais.</li> <li>O aluno identifica a estrutura formal de uma peça musical, tanto referente à micro-estrutura (elementos repetitivos, imitação, motivo, frase) como à macroestrutura (cânone, introdução e coda, refrão, secções das formas AA, AB e ABA).</li> </ul> <p><b>Domínio: Desenvolvimento da Criatividade</b> Subdomínio - Criação e Experimentação:</p> <p>(Meta Final 4)</p> <p>O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, sobre organizações sonoras modais e tonais, em compasso simples e composto, aplicando elementos dinâmicos e formais.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno improvisa ritmos sobre compassos simples, com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em colectivo e individualmente, integrando a organização do som e do silêncio na pulsação.</li> <li>O aluno improvisa melodias, utilizando a voz e instrumentos</li> </ul>	<p>FORMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos repetitivos;</li> <li>Ostinato;</li> <li>Imitação e cânone;</li> <li>Forma AB e ABA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar, auditiva e visualmente, melodia e harmonia;</li> <li>Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical;</li> <li>Identificar a organização das frases de um tema;</li> <li>Cantar / tocar cânones melódicos a duas partes;</li> <li>Identificar as formas AB e ABA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de terminologia musical correcta;</li> <li>Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>Técnica correcta/qualidade no desenvolvimento das actividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>Capacidade de apreciação/critica dos produtos finais alcançados.</li> </ul> <p><b>Domínio das Atitudes e Valores - “Saber Ser” e “Saber Estar” (40%)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pontualidade;</li> <li>Materiais necessários à aula;</li> <li>Organização;</li> <li>Interesse demonstrado no decurso da aula;</li> <li>Colaboração, com professor e colegas, no desenvolvimento das actividades propostas;</li> <li>Comportamento.</li> </ul> <p><small>Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formaliva, Sumativa e Contínua, com base na observação directa, trabalho teórico e prático (instrumental, vocal e coreográfico).</small></p>
---	--	--	--

João Cristiano Rodrigues Cunha

<p>convencionais, sobre modos e escala pentatônica, trabalhando linhas sonoras ascendentes, descendentes, ondulatórias, contínuas e descontínuas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos.</li> <li>• O aluno elabora pequenas peças vocais ou instrumentais que desenvolvam a ideia de ostinato.</li> <li>• O aluno cria acompanhamentos para canções com base em bordões.</li> <li>• O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de sequências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria.</li> </ul> <p>(Meta Final 5)</p> <p>O aluno expressa ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros.</li> <li>• O aluno improvisa em coletivo e individualmente sequências sonoras para sequências de movimento.</li> <li>• O aluno improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias.</li> </ul> <p>(Meta Final 6)</p> <p>O aluno cria códigos para registo gráfico de criações musicais.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de sequências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria.</li> </ul> <p><b>Domínio: Apropriação da Linguagem elementar da Música</b> Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</p> <p>(Meta Final 7)</p> <p>O aluno identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas, timbricas, dinâmicas, texturais, formais e estilísticas em obras musicais de diferentes géneros, estilos e culturas.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno analisa e descreve características rítmicas, melódicas,</li> </ul>			
---	--	--	--

João Cristiano Rodrigues Cunha



<p>timbricas e formais da música, utilizando vocabulário musical específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno identifica e caracteriza diferentes tipos de instrumentos musicais, enquadrando-os nas respectivas famílias.</li> <li>• O aluno reconhece e nomeia especificidades musicais, gravadas ou em partitura, de diferentes gêneros, estilos e culturas.</li> <li>• O aluno utiliza/cria símbolos gráficos não convencionais para representação sonora de pequenas peças gravadas.</li> </ul> <p>(Meta Final 8)</p> <p>O aluno lê e escreve em notação convencional.</p> <p>(Metas intermediárias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno investiga diferentes modos de representação sonora.</li> <li>• O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental.</li> <li>• O aluno registra ostinatos e frases rítmicas utilizando o código musical.</li> <li>• O aluno registra, com simbologia convencional, pequenas frases melódicas.</li> </ul> <p><b>Domínio: Compreensão das Artes no Contexto</b> Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:</p> <p>(Meta Final 9)</p> <p>O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como patrimônio e como fator de identidade social e cultural em contextos diversificados e em diferentes períodos históricos.</p> <p>(Metas intermediárias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno investiga e comenta a forma como a sociedade se relaciona com a música, com base no estudo de diferentes estruturas e contextos sociais.</li> <li>• O aluno identifica e valoriza os diferentes papéis da música no cotidiano.</li> <li>• O aluno reconhece características musicais que permitem a integração de diferentes músicas tradicionais nos contextos socioculturais respectivos.</li> </ul>			
--	--	--	--

RECURSOS - **Humanos:** Professor / alunos - **Materiais:** Instrumental Orff; Flauta de bisei; Fichas de Apoio/Trabalho fornecidas pelo docente; Manual "Allegretto"; Sistema de som e suportes sonoros (CD / iPod); Computador; Quadro interativo; CD-ROM; Internet; Filmes/Documentários; Outros instrumentos musicais existentes na Escola.

João Cristiano Rodrigues Cunha

## Anexo 4.2

### Planificação Trimestral (exemplo)

<div> <div>  </div> <div> <p>ESCOLA E.B. 2, 3 ...</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p> </div> <div>  </div> </div>					
MAPA DE PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL: 1.º PERÍODO					
6º Ano – Turma A					
2010 / 2011					
DOMÍNIOS E SUBDOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (Com base nas metas definidas para cada um dos domínios de aprendizagem)	CONCEITOS / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	ACTIVIDADES	ESTRATÉGIAS
<p><u>Domínio:</u> <u>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Subdomínio - Interpretação e Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prepara, dirige, apresenta e avalia peças musicais diferenciadas, atendendo à diversidade funções e pressupostos;</li> <li>Ensaia e apresenta publicamente interpretações individuais e em grupo de peças musicais de peças musicais de formas e géneros contrastantes de acordo com as características próprias de cada autor, estilo e género;</li> <li>Analisa diferentes interpretações das mesmas ideias, estilos e peças musicais em estilos e géneros variados.</li> </ul>	<p><b>TIMBRE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alteração timbrica;</li> <li>Realce timbrico;</li> <li>Seleção timbrica;</li> </ul> <p><b>DINÂMICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Legato;</li> <li>Staccato;</li> <li>Storzando;</li> <li>Acentuação;</li> <li>Tenuto.</li> </ul> <p><b>ALTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Simultaneidade de duas ou mais melodias (polifonia);</li> <li>Intervalos melódicos e harmónicos.</li> </ul> <p><b>RITMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Momorímia e polirrítmia;</li> <li>A semicolcheia e as células rítmicas por ela constituídas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Altera o timbre de vários instrumentos (voz, flauta de bisele e Instrumental Orff);</li> <li>Selecciona correctamente instrumentos e vozes;</li> <li>Entoa e toca respeitando todos os elementos dinâmicos;</li> <li>Analisa estruturas melódicas simples;</li> <li>Identifica melodias;</li> <li>Realiza leituras com o nome das notas;</li> <li>Identifica, canta ou toca duas melodias em simultâneo;</li> <li>Compreende a formação de intervalos harmónicos ao sobrepor duas melodias;</li> <li>Entoa e toca a escala diatónica Dó Maior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração de fontes sonoras diferenciadas (corpo humano, Instrumental Orff, "outros");</li> <li>Pesquisa/experimentação e improvisação sonora individual e em grupo;</li> <li>Realização de "composições musicais" e respectiva notação gráfica;</li> <li>Execução, individual e colectiva de peças vocais, instrumentais e coreográficas;</li> <li>Audição ("activa e receptiva") de obras musicais de diferentes estilos, géneros e épocas;</li> <li>Escolha livre de códigos escritos próprios ou convencional;</li> <li>Entoação de canções;</li> <li>Criação/experimentação de "ostinatos" rítmicos, melódicos e harmónicos, no acompanhamento de peças/canções/coreografias;</li> <li>Elaboração de partituras convencionais, ou não convencionais;</li> <li>Entoação/interpretação de canções/peças musicais e/ou coreográficas;</li> <li>Criação sonora a partir de imagens (pintura, banda desenhada, trechos de filmes/vídeos);</li> <li>Acompanhamento de canções com instrumentos do corpo/instrumental Orff;</li> <li>Execução de alterações de andamento, na música, movimento e dança;</li> <li>Utilização do corpo humano com (primeiro e mais importante) instrumento musical;</li> <li>Criação, registo e execução de sequências sonoras/musicais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Laboratórios de Música" conduzidos, (intervenção e integração do professor), com base na abordagem Orff-Schulwerk; (Música, Movimento e Dança)</li> <li>"Laboratórios de Música" semi-conduzidos, (intervenção parcial do professor), com base na abordagem Orff-Schulwerk; (Música, Movimento e Dança);</li> <li>"Laboratórios de Música" livres (sem intervenção do professor, para além das indicações iniciais) com base na abordagem Orff-Schulwerk; (Música, Movimento e Dança);</li> <li>Aulas expositivas (Conceitos / Conteúdos de teoria musical), por oposição à filosofia inerente à abordagem Orff-Schulwerk; (Música, Movimento e Dança);</li> <li>Preparação/Apresentação pública (ex: Recital de Natal), na Escola/Comunidade, de peças musicais (vocais e/ou instrumentais), e peças de Movimento e Dança (Coreografias);</li> <li>Análise/avaliação conjunta de criações/interpretações/apresentações musicais e/ou coreográficas.</li> </ul>
<p><u>Domínio:</u> <u>Apropriação da Linguagem elementar da Música</u></p> <p>Subdomínio - Percepção Sonora e Musical;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades dos sons;</li> <li>Identifica auditivamente, escreve e transcreve elementos e estruturas musicais, utilizando tecnologias apropriadas;</li> <li>Transcreve e toca de ouvido diferentes peças musicais com estilos diferenciados a uma ou duas vozes;</li> <li>Identifica auditivamente e descreve diferentes tipos de opções interpretativas.</li> </ul>				
<p><u>Domínio:</u> <u>Compreensão das Artes no Contexto Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente;</li> <li>Investiga funções e significados da música no contexto das sociedades contemporâneas;</li> <li>Relaciona a música com outras artes e áreas do saber e do conhecimento em contextos do passado e do presente;</li> <li>Produz material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário adequado;</li> <li>Troca experiências com músicos e instituições musicais.</li> </ul>				

João Cristiano Rodrigues Cunha



## Anexo 4.3

### 'Planificação Diária (exemplo)'

PLANIFICAÇÃO DE AULA		EDUCAÇÃO MUSICAL - 2010/2011	
<b>Professor:</b> João Cristiano Rodrigues Cunha		<b>Sumário:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumental Orff ou Instrumentos de sala de aula – sua classificação.</li> <li>Altura definida e indefinida.</li> </ul>	
<b>Turma:</b> 5º I / Sala: EM1		<b>Data:</b> 04 Maio 2011 <b>Hora:</b> 08:30-10:00	
Dominios e Subdomínios de Aprendizagem	Metas da Aprendizagem / Competências Específicas (Com base nos Dominios e Subdomínios de Aprendizagem)	Conceitos - Conteúdos	Actividades / Estratégias
<b>DOMÍNIO:</b> <b>DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b> <b>SUBDOMÍNIO:</b> <b>INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta e analisa diferentes interpretações das mesmas ideias, estruturas e peças musicais em estilos e géneros variados.</li> <li>Interpreta e avalia peças musicais diferenciadas, atendendo à sua diversidade, funções e pressupostos;</li> </ul>	<b>TIMBRE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos do corpo humano;</li> <li>Instrumental Orff;</li> </ul> <b>DINÂMICA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenças dinâmicas (piano/meio forte/forte), na interpretação musical de conjunto;</li> </ul> <b>ALTURA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Altura definida e indefinida</li> </ul> <b>RITMO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras rítmicas anteriormente estudadas (Mínima, semínima, colcheia e respectivas pausas);</li> <li>"Ostinato rítmico";</li> </ul>	<b>Humanos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Professor;</li> <li>Alunos.</li> </ul> <b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro interactivo;</li> <li>Computador;</li> <li>Instrumental Orff;</li> <li>Software <i>Microsoft PowerPoint</i>;</li> <li>Caderno diário;</li> </ul>
<b>DOMÍNIO:</b> <b>DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE</b> <b>SUBDOMÍNIO:</b> <b>CREAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza diferentes conceitos, códigos e convenções para a interpretação de pequenas peças e criações musicais e coreográficas;</li> <li>Manipula conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais, para interpretar músicas em diferentes estilos e géneros.</li> </ul>		<b>Instrumentos:</b> <p>Avaliação por observação directa / gravação (áudio e vídeo), para posterior análise, reflexão e consequente registo em "Greilha de Registo Diário".</p> <b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - "Saber" e "Saber fazer" (60%)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> <li>Uso de terminologia musical correcta;</li> <li>Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>Técnica correcta/qualidade no desenvolvimento das actividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados.</li> </ul> <b>Domínio das Atitudes e Valores - "Saber Ser" e "Saber Estar" (40%)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pontualidade;</li> <li>Materiais necessários à aula;</li> </ul>

<p><b>DOMÍNIO:</b> <b>APROPRIÇÃO DA LINGUAGEM ELEMENTAR DA MÚSICA</b></p> <p><b>SUBDOMÍNIO:</b> <b>PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades dos sons;</li> <li>Identifica auditivamente e descreve diferentes tipos de opções interpretativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pulsação;</li> <li>Andamento moderado.</li> </ul> <p><b>FORMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Música do Mundo (<i>World Music</i>); Tradicional Itália</li> </ul>	<p>O Professor introduz, através dos "instrumentos do corpo humano" o ritmo da canção "Bella Mama", desenvolvendo a vivência do ritmo, através de movimento e associando-o, progressivamente, à palavra (letra da canção).</p> <p>Breve análise/reflexão conjunta, relativa a dúvidas e à qualidade das interpretações.</p> <p>Para terminar a aula, os alunos são convidados a preencher o questionário <i>AFIMA</i>, sendo previamente desenvolvida uma chamada de atenção para importantes aspectos anteriormente referidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização;</li> <li>Interesse demonstrado no decurso da aula;</li> <li>Colaboração, com professor e colegas, no desenvolvimento das actividades propostas;</li> <li>Comportamento.</li> </ul>
<p><b>DOMÍNIO:</b> <b>COMPREENSÃO DAS ARTES NO CONTEXTO</b></p> <p><b>SUBDOMÍNIO:</b> <b>CULTURAS MUSICAIS NOS CONTEXTOS:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica e compara estilos e géneros musicais, tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente.</li> <li>Investiga funções e significados da música no contexto das sociedades contemporâneas.</li> <li>Relaciona a música com outras artes e áreas do saber e do conhecimento, em contextos do passado e do presente.</li> </ul>		<p><b>Actividades para alunos com N.E.E.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Não existem alunos com NEE. No entanto, será prestado apoio individualizado, nas vertentes teórica e prática, aos alunos César Lima e João Rodrigues, números 5 e 18, respectivamente, por estes apresentarem deficit de atenção.</li> </ul>	

## BIBLIOGRAFIA

López-Ibór, Sofia, (2008) "Curso Internacional de Verano "Músicas del Mundo", (materiais de apoio), Madrid: Asociación Orff España.

## DISCOGRAFIA

## "WEBGRAFIA"

<http://www.youtube.com/watch?v=FwICbWZ7ODw&feature=related>

## **Anexo 5**

### **‘Descrição das atividades/estratégias implementadas no decurso da ação.’**

Partindo da *Orff-Schulwerk*, a planificação compreendeu três categorias de aulas:

1. ‘Gerais’ - Partindo sempre da vivência prática, estas aulas compreenderam uma maior teorização de conceitos/conteúdos;
2. ‘Música e movimento’ - A esta tipologia de aulas esteve subjacente uma maior incidência sobre aspetos ligados ao Movimento e à Dança, enquanto pilares essenciais da *Orff-Schulwerk*;
3. ‘Laboratórios de Música’ - Aulas de carácter marcadamente mais experimental tendo por base aprendizagens realizadas no decurso das aulas de âmbito mais geral e de Movimento e Dança. Os “Laboratórios de Música” podem ser apresentados em três modalidades: “Conduzidos” (intervenção e integração do professor); “Semi-conduzidos” (intervenção parcial do professor) e “Livres” (sem intervenção do professor, para além das indicações iniciais)

### **Exemplo de atividades/estratégias implementadas:**

Atividades de exploração sonora, baseadas na voz e percussão corporal; Jogos / atividades de improvisação sonora e de movimento corporal; Atividades dirigidas (e/ou livres) de movimento corporal / dança criativa; Composições musicais, de movimento e dança; Trabalho vocal, instrumental (*Orff*) e coreográfico, progressivamente mais elaborado; Trabalho livre (de forma não diretiva) de aplicação de conteúdos adquiridos (voz / palavra; música vocal e instrumental; movimento e dança).

De forma a clarificar a tipologia de atividades / estratégias planificadas e implementadas no decurso de toda a ação (estudos piloto e global), foram definidas as três categorias de aulas, anteriormente referidas e categorizados em 1) ‘Geral’, 2) ‘Música e Movimento’ e 3) ‘Laboratório de Música’. Apresenta-se de

seguida uma breve descrição, baseada em exemplos concretos, para cada uma das referidas categorias.

Partindo sempre da prática para a teorização, as atividades / estratégias seguintes procuram servir de exemplo de uma aula de âmbito (1) 'Geral': O professor orienta os alunos com a intenção de trabalhar a notação musical (rítmica). Todos os membros da turma (professor incluído) se organizam em um grande círculo - princípio básico da OS, para que, de forma descontraída, todos os participantes possam ver-se e ouvir-se e assim desenvolver aspectos relativos à atenção e concentração -. O professor começa a improvisar um "gesto sonoro" simples e todo o grupo é convidado a repetir. Em seguida, cada um dos alunos assume a liderança e cria um 'gesto sonoro', que todo o grupo repete em modo pergunta / resposta. No momento seguinte, os alunos trabalham em pares, tendo como desafio descobrir o ritmo linguístico de seus próprios nomes, associando-o a 'gestos sonoros'. A apresentação, em pares, do trabalho criativo e a repetição e apreciação verbal, por parte de todo o grupo é o passo seguinte. Na segunda parte da aula, recorrendo a símbolos não convencionais (linhas, pontos e/ou outra simbologia), cada aluno escreve o ritmo criado para o seu nome. No final desta tarefa, o professor introduz a notação musical (rítmica) convencional (mínima, semínima, colcheias e respetivas pausas) e solicita aos alunos que reescrevam o ritmo dos seus nomes de acordo com a notação convencional. Segue-se a apresentação e discussão do trabalho individual de cada um dos alunos, para que, em conjunto, sejam escolhidas e praticadas e, posteriormente, escritas as frases rítmicas e 'gestos sonoros' consideradas mais interessantes e imaginativas. A aula termina com uma reflexão e revisão coletiva de conceitos/conteúdos.

No que concerne à categoria (2) 'Música e Movimento', pode ser elucidativa uma aula na qual os alunos trabalharam uma canção / dança em diferentes andamentos (*Adagio*; *Andante*; *Moderato*; *Allegro*). À semelhança da aula de carácter 'Geral', o grupo é organizado em grande círculo e o professor produz um 'gesto sonoro', que todo o grupo repete. Após a rotatividade de líder e respetiva repetição, o professor recorre a novos 'gestos sonoros', associando-os ao ritmo da canção, combinando, assim, ritmo linguístico e percussão corporal. Os alunos



são convidados a repetir e a contribuírem com suas próprias ideias (e.g. "vamos fazer como se estivéssemos muito contentes ... e agora muito tristes... como se fôssemos bebês ... ou muito velhinhos..."). Depois de experimentar todas as ideias propostas pelos alunos, o professor introduz progressivamente a melodia da canção, combinando voz cantada e percussão corporal, convidando os alunos a repetirem e, assim, aprenderem por imitação. De acordo com a letra da canção, os movimentos coreográficos são integrado na sequência, fazendo com que a canção se torne também uma dança. Depois de alguma prática, as ideias dos alunos são mais uma vez consideradas e, enquanto a turma canta e se move, um aluno propõe fazê-lo de forma mais rápida. Após esta interpretação mais rápida, o professor explica as diferenças de andamento básicas (*Adágio*, *Andante*, *Moderato*, *Allegro*), e propõe, aos alunos, a interpretação da canção / dança nestes mesmos andamentos. Os alunos são convidados a desenvolver, em pequeno grupo, uma sequência interpretativa que inclua os diferentes andamentos, podendo, se assim entenderem, criar uma nova série de movimentos / coreografia para a canção / dança ser apresentada à turma. A aula termina com as apresentações, seguidas de uma apreciação e reflexão coletivas, bem como de uma revisão de conceitos / conteúdos trabalhados.

A categoria (3) 'Laboratório de Música' pode subdividir-se em três subcategorias (conduzidos, semi-conduzidos e livres). O exemplo apresentado reporta a um laboratório de música livre, no qual os alunos foram convidados a trabalhar (musical e coreograficamente) provérbios / lengalengas solicitadas, pelo professor, em aulas anteriores. Os grupos de trabalho foram organizados de forma aleatória, sendo o desafio lançado a criação de uma peça musical e/ou coreográfica, utilizando a voz, o corpo (gestos sonoros e movimento e dança) e o instrumental Orff. A ideia é lançada com a condição / regra de que a música deve ter um papel central e deve ser combinada com a fala / movimento / dança e que os elementos dinâmicos *diminuendo* e *crescendo* devem ser integrados na peça final. O professor coloca instrumental Orff no centro da sala de aula, para que cada grupo possa experimentar diferentes possibilidades sonoras, em função das ideias que pretendem trabalhar. Cada grupo deve fazer um registo escrito (notação musical convencional ou não convencional) de suas ideias musicais e/ou

coreográficas. Os grupos trabalham autonomamente durante um determinado período de tempo (por exemplo 20 minutos) para depois apresentarem, à turma, as suas criações. Segue-se uma apreciação / reflexão conjunta dos trabalhos, na qual são destacados aspetos relativos aos conceitos / conteúdos trabalhados. No final da aula, o professor pede aos alunos que destaquem a relevância dos elementos dinâmicos *crescendo* e diminuendo na música / coreografia / dança, presente nas peças criadas e apresentadas.

## Anexo 6


### “FIMA Coding Scheme of Data Analysis”

<b>Categories</b>	<b>Flow Indicators</b>	<b>Definition</b>
<b>Challenge Seeking Indicators</b>  <i>(To get oneself into flow)</i>	<i>Self-Assignment</i>	<i>Purposeful activity initiated by the child, rather than by the adult.</i>
	<i>Self-Correction</i>	<i>Error acknowledgement and adjustment to conform to established “rules” for an activity in the absence of physical or verbal instruction from adult.</i>
	<i>Deliberate Gesture</i>	<i>Quality of movement very focused and controlled, often exaggerated but with no extraneous motion,</i>
<b>Challenge Monitoring Indicators</b>  <i>(To sustain flow experience)</i>	<i>Anticipation</i>	<i>Verbal or physical attempts to guess or show “what comes next” during the presented activity.</i>
	<i>Expansion</i>	<i>Making the presented material more challenging by transforming it in some way.</i>
	<i>Extension</i>	<i>Continuing to engage with the presented material after the teacher has finished.</i>
<b>Social Context Indicators</b>	<i>Awareness of Adults and Peers</i>	<i>Any observable interactions that involve prolonged gaze, head turning, or physical movement toward another person. Attempts to engage another person physically or verbally are especially noteworthy.</i>

“FIMA Coding Scheme Data Analysis” – Custodero, 1999.

## Anexo 7

### ‘Prova Escrita de Avaliação Global - 2.º Ciclo do Ensino Básico’

Escola E.B. 2,3		
Educação Musical - 2011/2012		
Prova Escrita de Avaliação Global – 6.º Ano		
<hr/>		
Aluno: _____		N.º ____ Turma: ____
Data: ____ / ____ / ____	Classificação: _____	Professor: _____

**Nota: Lê, com muita atenção, todas as questões antes de responder.**

#### 1) RITMO

Escreve, com as figuras rítmicas estudadas, a frase rítmica que o professor vai interpretar.  
(Frase de oito compassos quaternários).

2) Identifica, auditivamente, os instrumentos musicais da tabela seguinte e assinala, com uma cruz, a opção correcta.

1	Harpa	Flauta Transversal	Violino	Oboé	Violoncelo
2	Sinos	Timbale	Trompete	Bombo	Contrabaixo
3	Trombone	Caixa de rufo	Tuba	Trompa	Violino
4	Timbale	Violoncelo	Bombo	Viola de Arco	Caixa de rufo

3) Identifica, auditivamente, excertos de algumas obras musicais ouvidas e comentadas em sala de aula e assinala, com uma cruz, o período da história da Música a que pertencem. Se te lembraras do compositor ou da obra, escreve o seu nome na última coluna.

1	Idade Média	Século XX	Renascimento	Barroco
2	Classicismo	Renascimento	Barroco	Romantismo
3	Barroco	Classicismo	Romantismo	Século XX
4	Romantismo	Barroco	Renascimento	Classicismo

4) Que outro nome podemos dar aos instrumentos (musicais) de Sala de Aula? Porquê?

---



---



---



---

5) Assinala, com uma cruz, a família de cada um dos instrumentos musicais (de Sala de Aula e da Orquestra) e classifica-os quanto à família instrumental (timbre) e à altura do som.

Instrumento	Família								Altura	
	Cordas			Sopros		Percussão			Definida	Indefinida
	Friccionada	Percutidas	Dedilhadas	Madeira	Metal	Madeiras	Metal	Peles		
Triângulo							X			X
Violino										
Flauta transversal										
Piano										
Bloco de dois sons										
Pratos										
Trompete										
Harpa										
Violoncelo										
Xilofone										
Tamborim										
Pandeireta										
Guitarra Clássica										
Jogo de sinos										
Maracas										
Clarinete										
Bongós										
Contrabaixo										
Trompa										
Timbale										

6) Escreve, em semínimas, a escala diatónica (ascendente e descendente) de Dó (Maior) e, seguidamente, assinala, com um círculo, as notas que constituem o acorde de Dó (Maior).  
(Atenção à forma como se inicia e finaliza uma frase musical na pauta!)

---

---

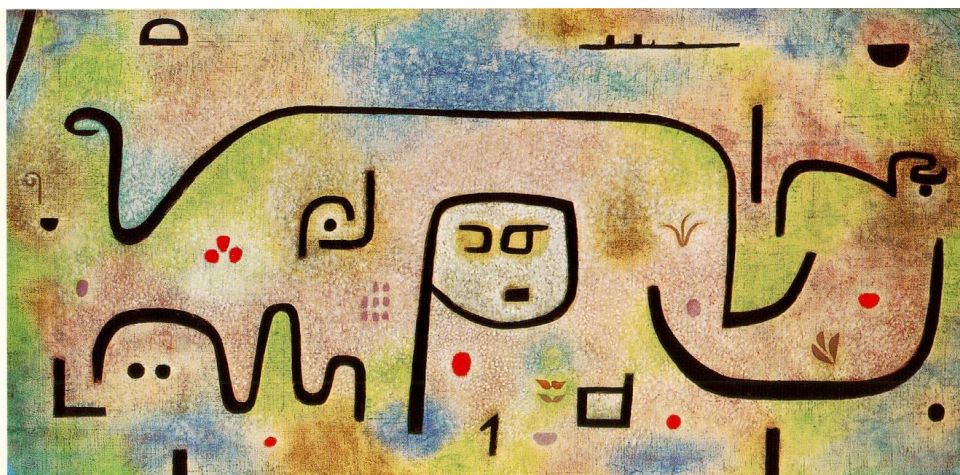
---

---

---

---

7)



(*Insula Dulcamara* - Paul Klee, 1938, Oil on newsprint, mounted on burlap. Klee Foundation, Bern)

Com base na pintura, imagina e cria uma pequena história com sons, movimento/dança utilizando notas da escala pentatónica de Dó (Não te esqueças que existem notas “proibidas”).

7.1) Quais são essas notas “proibidas”? \_\_\_\_\_

O ostinato básico de harmonia (bordão) são as notas Dó/Sol. Podes utilizar qualquer figura rítmica que conheças. Não te esqueças que a melodia deve acabar na “tónica”.

a) Melodia

---

---

---

---

---

---

7.2) Podes explorar mais e criar uma canção (letra), associar movimento e dança.

b) Letra

---

---

---

---

---

---

c) Ostinatos rítmicos de acompanhamento (instrumentos de percussão, incluindo o corpo humano).

---

---

---

---

---

---

d) Movimento / dança / outras ideias

---

---

---

---

---

---

8) Resolve as palavras cruzadas.

### Horizontais:

Figura que serve para dar o nome às notas e que se coloca no princípio da pauta.

Batimento regular da música.

Nota musical que se escreve na segunda linha da pauta (em clave de sol).

Nota que se escreve na primeira linha da pauta (em clave de sol).

Sinal indicador da repetição de uma frase ou peça musical, desde o início ou do local onde se encontra o mesmo sinal.

### Verticais:

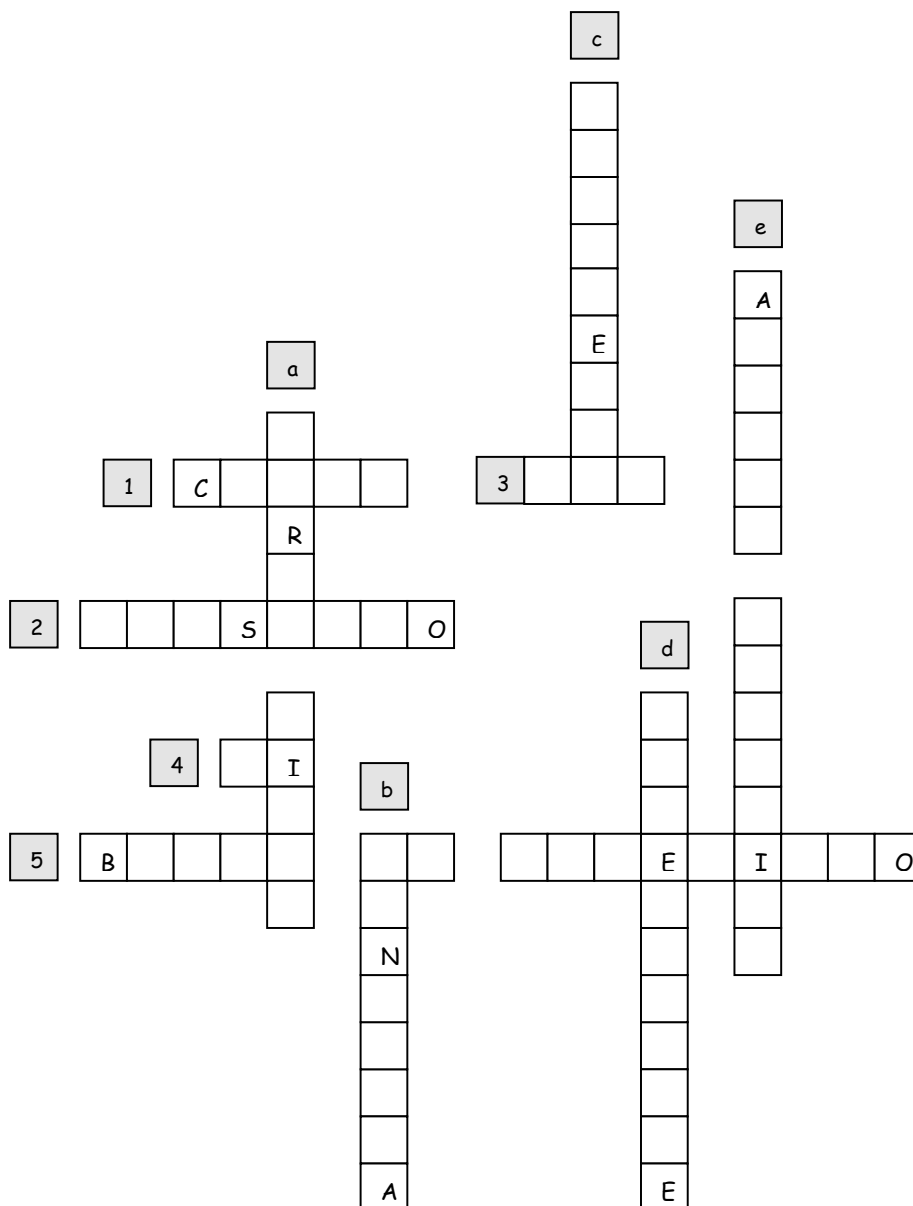
a) Sinal que indica o fim de uma peça musical.

b) Variações de intensidade numa peça musical.

c) Nome que se dá à “velocidade” na música.

d) Força ou volume do som.

e) Instrumentos que produzem melodias e sons de altura determinada, podem chamar-se instrumentos de...



Bom trabalho!..



## Anexo 8

### ‘Grelha de correção - Prova Escrita de Avaliação Global’

EB 2,3...														06 / 06 / 2012	
Educação Musical (2011/2012)															
Prova Avaliação Global (2.º Ciclo)															
Questões / Cotações (parciais)														Total	Menção Qual.
Nº	Nome Aluno / Cotação total	1	2	3	4	5	6	7 (a)	7 (b)	7 (c)	7 (d)	8	Total		
		16*0,5 + 1+1	4*2	4*2 + 2	2,5*2	20*0,5	18*0,5 + 3	2*2	12	3	3	5*2	100		
1	Alicia	20	8	10	5	10	12	4	12	3	3	10	76	Satisfaz Bastante	
2	Ana Catarina	17,5	8	9	2,5	3	11	4	11	0	0	0	0	0	Falhou
3	Ana Luis	17,5	8	10	4	18	10	4	8	0	0	0	89,5	Satisfaz Bastante	
4	Ariana	17	8	10	5	19	9	4	5	0	0	0	87	Satisfaz Bastante	
5	César	15	8	8	2,5	7	10	4	12	2	1	1	77,5	Satisfaz Bastante	
6	Diogo Alexandre	18	8	10	4	10	11,5	4	11	0	1,5	0	88	Satisfaz Bastante	
7	Diogo André	19	8	10	4	7,5	11,5	4	11	0	1,5	0	86,5	Satisfaz Bastante	
8	Diogo Brás	18,5	8	9	4,5	8,5	11,5	4	10	0	1,5	0	85,5	Satisfaz Bastante	
9	Diogo Eduardo	18	8	9	4,5	7,5	8	4	7	0	1,5	0	77,5	Satisfaz Bastante	
10	Elodie	15	8	6	4	5	4	4	10	0	0	0	66	Satisfaz	
11	Flávia	18	8	9	4,5	7	7	4	0	0	1	0	67,5	Satisfaz	
12	Hugo	20	8	6	4	8	11	4	11	0	1,5	0	82,5	Satisfaz Bastante	
13	Inês Catarina	19	8	10	4,5	10	10	4	9	0	2	0	86,5	Satisfaz Bastante	
14	Inês Isabel	20	8	10	4,5	8	11	4	8	0	0	0	83,5	Satisfaz Bastante	
15	João Eduardo	18	8	10	5	8	10	4	8	0	0	0	81	Satisfaz Bastante	
16	João Pedro	17	8	8,5	2,5	7,5	8	4	5	0	0	0	69,5	Satisfaz	
17	José	14	6	9	3	5	8	3,5	11	0	0	0	65,5	Satisfaz	
18	Mara	19	8	8	4	10	11	4	9	0	0	0	83	Satisfaz Bastante	
19	Maria	17	8	8	5	10	12	4	11,5	2,5	1,5	2,5	92	Excelente	
20	Mariana	20	8	10	5	9	11,5	4	12	3	0	0	92,5	Excelente	
21	Marta s	20	8	10	4,5	10	12	4	10	0	2,5	1	92	Excelente	
22	Sara	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Falhou

## Anexo 9

### 'Self-report de auto-avaliação de final de 2.º Ciclo'

#### a) Questões colocadas aos alunos:

- 1) Como te sentiste nas aulas de Educação Musical ao longo destes dois anos?
- 2) Achas que as atividades desenvolvidas te ajudaram a crescer "musicalmente" e como pessoa?

#### b) Exemplos de respostas obtidas:

1- Sentiam-me muito alegre e feliz, porque estas aulas são interessantes.  
2- Sim, ajudaram-me a crescer em todas as circunstâncias.  
Diogo Remada nº 6 6.º I

R: Estive alegre.  
2- Achas que as atividades desenvolvidas te ajudam a crescer? (musicalmente e como pessoa)  
R: Acho que sim porque aprendemos várias coisas que podemos usar no futuro  
Flávia

2- Sim, musicalmente ~~eu~~ controlei o ritmo da música pois eu estava habituado a acompanhar e como pessoa acho que melhorei e encontrei capacidades.  
Yara Póla  
11.º 16/68

1- Eu sentime bem, alegre e contente.  
2- Sim, porque aprendo a tocar ~~muitas~~ músicas e instrumentos novos e fico mais melhora ~~para~~ psicologicamente.  
Diogo André Portela nº 7

## Anexo 10

### 'AFIMA - Versão em língua inglesa da adaptação portuguesa'



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis



inet<sup>MD</sup>  
instituto de etnomusicologia  
centro de estudos de música e dança

Country | School | Class/Grade: \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Activity: \_\_\_\_\_

This questionnaire aims to get your opinion about the development of activities in Music Education classes. Pay particular attention to the written instructions and those given by your teacher.

A) In each of the lines, mark a cross in the column that better defines what you felt during the activity. Notice that the center column (None) is the "zero point", i.e., if you have not experienced any of the "states" presented at the beginning and end of each line, you must put your cross in the column "None". In case you have been living the "states" presented fill the columns depending on the intensity with which you lived those situations (Very / Quite / Somewhat).

	Very	Quite	Somewhat	None	Somewhat	Quite	Very	
Happy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sad
Cherfull	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Irritable
Excited	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bored
Involved	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Distracted
Alert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Drowsy
Satisfied	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frustrated
Successful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Failure

B) Knowing that **zero** is the minimum and **nine** is the maximum, cross with a mark (X) the answer that best applies to you.

	No (Not at all)		(+/-) Somewhat			Quite			Very	
Was I challenged by the proposed activity?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Did I manage to develop the activity?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

C) Comments about the activity:

---



---



---



---



---

Thank You!

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro